



XI Encuentros de Consejos Autonómicos y del Estado

La atención a la diversidad.
La escuela intercultural.

Ponencias y Conclusiones
Pamplona, Mayo de 2000

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	9
PROGRAMA DE ACTIVIDADES	13
EQUIPO ORGANIZADOR	19
ASISTENTES	23
INAUGURACIÓN:	31
PALABRAS DEL CONSEJERO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DEL GOBIERNO DE NAVARRA	
Ilmo. Sr. D. Jesús Laguna Peña	
PONENCIA:	37
SÍNTESIS DE LAS MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSI- DAD EN LAS DISTINTAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS	
D ^a Charo Reparaz Abaitua y D. Antonio Jaurrieta Ezquerro	
PONENCIA:	67
LA EDUCACIÓN DE LOS INMIGRANTES: UN RETO DEL INTERCULTURALISMO EUROPEO	
D. José Manuel Esteve Zarazaga / D. David Merino Mata	
CONCLUSIONES	89

CLAUSURA:

115

**PALABRAS DEL DIRECTOR GENERAL DE EDUCACIÓN DEL
GOBIERNO DE NAVARRA**

D. Santiago Arellano Hernández

Presentación

Este documento pretende recoger el contenido más significativo de los XI Encuentros Nacionales de Consejos Escolares Autonómicos y del Consejo Escolar del Estado que se han celebrado en Pamplona (Navarra), del 9 al 12 de Mayo de 2000, y que ha organizado el Consejo Escolar de Navarra.

El tema objeto de nuestro encuentro ha resultado, en esta oportunidad, de gran actualidad, no sólo por razones educativas sino también por razones sociales, al coincidir, en el tiempo, con ciertos acontecimientos y comportamientos directamente relacionados con el tema que nos ha ocupado.

Tres han sido los grandes bloques que, a nuestro juicio, destacaron y que, en consecuencia, reproducimos en las páginas siguientes.

En primer lugar, la interesante ponencia elaborada y presentada por los vocales del Consejo Escolar de Navarra, D^a Charo Repáraz y D. Antonio Jaurrieta, que, a partir de la documentación enviada por la mayoría de los Consejos Escolares territoriales, han desarrollado un interesante recorrido comparativo sobre los recursos, los medios y las estrategias que se están empleando en las diferentes Comunidades Autónomas para el tratamiento de la diversidad. El resultado de su trabajo no deja de resultar sugerente y de enorme interés porque, aunque se aprecian semejanzas notorias, también se detectan diferencias de cierto calado que pueden ayudar en la toma de decisiones al respecto.

En segundo lugar, la ponencia del Profesor D. José Manuel Esteve que despertó interés, curiosidad y atención por recoger, no sólo determinadas actuaciones o programas desarrollados en algunos países europeos, sino que también aportó una muy clarificadora postura en relación con el propio concepto de interculturalidad, elemento básico para después adoptar decisiones de carácter educativo, político, social y cultural.

Finalmente, se ha recogido el documento íntegro de propuestas y conclusiones, fruto del debate y de las diferentes enmiendas, mas de ciento cincuenta, que se presentaron al primer texto de síntesis o de trabajo. Su contenido creemos que resultará de interés para la comunidad educativa, en general, y permitirá abrir, como así esperamos, nuevos debates en el seno de los diferentes Consejos Escolares Autonómicos y de los propios Consejos Escolares de Centro.

No podemos concluir esta introducción sin agradecer la participación activa y comprometida del Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra, con su Consejero, D. Jesús Laguna, Director General, D. Santiago Arellano, Directores de Servicio y técnicos educativos que nos han ayudado en

la preparación y que participaron y asistieron a las sesiones, al Gabinete de Prensa del Gobierno de Navarra, al Ayuntamiento de Pamplona con su alcaldesa, D^a Yolanda Barcina, a la cabeza, a Caja Navarra que ha financiado buena parte de los encuentros, al Colectivo Cultural "Iñigo Arista" por su profesional trabajo y, sobre todo, a los vocales y al personal de administración y servicios del propio Consejo Escolar de Navarra que han aportado su esfuerzo e interés para el buen desarrollo de estos Encuentros que, por primera vez, hemos organizado desde la Comunidad Foral de Navarra.

Guillermo Herrero Maté
Presidente del Consejo Escolar de Navarra

Programa de actividades

DÍA 9 DE MAYO, MARTES:

- 18:00-20:30 Entrega de documentación en el hall del Hotel Tres Reyes.
- 19:30 Recepción en el Palacio de Navarra del Consejero de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra, Ilmo. Sr. D. Jesús Laguna Peña.
- 20:30 Traslado en autobús a la Bodega "Señorío de Otazu", visita y cena en la misma bodega.

DÍA 10 DE MAYO, MIÉRCOLES, PRIMERA SESIÓN:

- 9:30 Presentación por parte de D^a Charo Repáraz y D. Antonio Jaurrieta, Vocales del Consejo Escolar de Navarra, de la ponencia "*Síntesis de medidas de atención a la diversidad en las distintas Comunidades Autónomas*".

A continuación: Panel de representantes de los Consejos Escolares para aclarar, a demanda de los asistentes, cuestiones sobre el marco legislativo, tradición y antecedentes, programas y estrategias y experiencias concretas aportadas.

Moderadores:

Excmo. Sr. D. Juan Piñeiro, *Presidente del Consejo Escolar del Estado.*

Ilmo. Sr. D. Ángel González Fernández, *Vicepresidente del Consejo Escolar de Galicia.*

- 11:15 Descanso y café.
- 11:45 Análisis y debate de las sugerencias y propuestas de mejora que figuran en el documento de síntesis en relación con "la Atención a la Diversidad".
- Moderadores:*
- Ilmo. Sr. D. Pello Ellakuria, *Presidente del Consejo Escolar de Euskadi.*
- Ilmo. Sr. D. José Luis Narciso, *Presidente del Consejo Escolar de Valencia.*

- 14:00 Final. Traslado en autobús a Elizondo (Valle del Baztán) y comida.
- 17:30 Visita guiada a las cuevas de Urdax.
- 19:00 Regreso a Pamplona. Tiempo libre.

DÍA 11 DE MAYO, JUEVES, SEGUNDA SESIÓN:

9:30 Presentación por parte del profesor D. José Manuel Esteve, de la ponencia: *"La Educación de los inmigrantes: un reto de interculturalismo europeo"*.

A continuación: Debate.

Moderadores:

Ilma. Sra. D^a. Sara M. Blasi Gutiérrez, *Presidenta del Consejo Escolar de Cataluña*.

Ilmo. Sr. D. Juan Antonio Ruiz, *Presidente del Consejo Escolar de Andalucía*.

11.15: Descanso.

11:45 Continuación del análisis y debate de las sugerencias y propuestas de mejora que figuran en el documento de síntesis, en relación con "La atención a los problemas interculturales".

Moderadores:

Ilmo. Sr. D. Pedro Hernández, *Presidente del Consejo Escolar de Canarias*.

Ilmo. Sr. D. José Luis Magro, *Presidente del Consejo Escolar de Asturias*.

14:00 Final. Comida.

16:00 Traslado y visita guiada en Estella (Navarra).

19:00 Visita guiada a la ciudad de Puente la Reina (Navarra).

20:00 Regreso a Pamplona y tiempo libre.

DÍA 12 DE MAYO, VIERNES, TERCERA SESIÓN:

9:30 Experiencias en relación con la atención a la diversidad, en general, y con la escuela intercultural, en particular, a cargo de representantes de los Consejos Escolares correspondientes, que responderán a preguntas o cuestiones.

10:30 Revisión y debate final del documento de conclusiones.

Moderadores de ambas partes:

Ilmo. Sr. D. Guillermo Herrero, *Presidente del Consejo Escolar de Navarra.*

Ilma. Sra. Doña Josefina Alcayna, *Presidenta del Consejo Escolar de Murcia.*

12:00 Clausura de los XI Encuentros a cargo del Director General de Educación, Sr. D. Santiago Arellano Hernández.

12:30 Visita guiada por el Casco Viejo de Pamplona.

12:30 Rueda de prensa de los Presidentes.

13:30 Recepción en el Ayuntamiento de Pamplona de la Alcaldesa de la Ciudad, Ilma. Sra. Doña Yolanda Barcina. Fin de las XI Jornadas.

Equipo organizador

EQUIPO ORGANIZADOR DE LOS XI ENCUENTROS DE CONSEJOS ESCOLARES AUTONÓMICOS Y DEL ESTADO

Nombre	Representante/Sector
D. Guillermo Herrero Maté,	Presidente del Consejo Escolar de Navarra
D. Javier Lacarra Albizu,	Secretario del Consejo Escolar de Navarra
D. Pello Mariñelarena,	Centros privados de Navarra: Federación Ikastolas
D. Fco. J. Fernández Ayesa	Profesorado centros privados: FSI-SEPNA
Dña. Loreto Villar Rubio.	Padres/Madres: HERRIKOA
Dña. Rosario Repáraz Abaitua,	Universidad de Navarra
D. José Luis Larrea Cenoz,	Profesorado centros públicos: STEE-EILAS
D. Antonio Jaurrieta Ezquerro	Administración Educativa
D. Gorka Ciordia Ansorena	Personal de Administración y Servicios del Consejo
D ^a . M ^a Dolores Osacar Irure	Personal de Administración y Servicios del Consejo

Instituciones colaboradoras:

Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra/Hezkuntza eta Kultura Departamentua.
Ayuntamiento de Pamplona/Iruñako Udaletxea.
Caja Navarra.

Colaboradores en los XI Encuentros de Consejos Escolares

Ilmo. Sr. D. Jesús Laguna, Consejero de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra.
D. Santiago Arellano Hernández, Director General de Educación.
Excm. Sra. Doña Yolanda Barcina, Alcadesa de Pamplona.
D. Fernando Carbajo López, Jefe del Gabinete. Consejería de Educación y Cultura.
D. Ricardo Pita Macaya, Publicaciones del Gobierno de Navarra.
D^a. Cristina Aznar, Gabinete de Prensa Gobierno de Navarra.
D. Juan Ramón Rodríguez, Departamento de Artes Gráficas de la Escuela de Arte de Corella.
D. Rafael Magán López, Protocolo Gobierno de Navarra.

- D. Javier Marquínez, Protocolo Ayuntamiento de Pamplona.
Colectivo Cultural "Iñigo Arista".
- D. Lorenzo Riezu, Director de Caja Navarra.
- D. Agustín Navarro, Obra Social. Caja Navarra.
- D. Jesús M^a Gurpegui, Publicidad e Imagen. Caja Navarra.
- D. Pedro Bañales, Director-General de Bodegas Señorío de Otazu.
- D. Javier Ibañez Iborra, U.T. de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación.

Asistentes

CONSEJO ESCOLAR DE ANDALUCÍA

Arcos Quesada, Antonio	Secretario
Fortes Gallego, Antonio	Profesorado
Melgarejo Hernández, José	Técnico Consejo Escolar
Prieto Tayllefert, Gregorio	Patronal
Ruiz Lucena, Juan Antonio	Presidente
Ruiz Valenzuela, Juan	PAS
Serón Sánchez, Deborah	Alumnado
Sevilla Merino, Diego	Universidad
Sicilia Yevenes, Miguel	APYMA (Enseñanza Pública)

CONSEJO ESCOLAR DE ARAGÓN

López Batalla, Ramón	Vicepresidente
Ubieta Arteta, Agustín	Presidente
Vivo Campo, M ^a Paz	Secretaria

CONSEJO ESCOLAR DE ASTURIAS

Iglesias Pérez, Fernando	APYMA (Concapa)
Magro Esteban, José Luis	Presidente
Martínez Vega, José Manuel	APYMA (Concapa)
Roces Prado, Jesús Emilio	Administración
Sánchez García, Vicente Jesús	Vicepresidente
Soto Blanco, Antonio	FAPA

CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS

Bretón Pérez, María Isabel	Administración
Fuentes Rodríguez, Trinidad	APYMAS
Guimerá Ravina, Rosario	
Hernández Felipe, Manuel Juan	PAS
Hernández Hernández, Pedro	Presidente
Ortega Arranz, José M ^a	Profesor (STEC)
Ramos Cáceres, Eladio	Técnico Consejo Escolar
Sosa Garrote, Juan Jesús	Alumnado

CONSEJO ESCOLAR DE CANTABRIA

Arce Diéz, Pedro	Secretario
García Saiz, Carlos	FAPA
Lainz Fernández, José M ^a	Patronal
Recio Muñiz, Tomás	Presidente

CONSEJO ESCOLAR DE CASTILLA-LA MANCHA

Madrid Palencia, Emiliano	Presidente
---------------------------	------------

CONSEJO ESCOLAR DE CATALUÑA

Arasanz i Mayolas, Antoni	APYMA
Arnau i Planellas, Carme	Administración Educativa
Blasi i Guitiérrez, Sara M.	Presidenta
Casas i Ros, Teresa	Profesorado
Duran i Casanovas, Anna M.	Patronal
Pijoan i Balcells, Teresa	Secretaria
Roig i Camprubí, Ramón	APYMA

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO

Acevedo Hita, Luis	Sindicatos (CCOO)
Besari Pelico, Pedro	Alumnado (FES)
Copa Novo, Jesús Ramón	Profesorado (FETE)
De la Cierva y de Hoces, M ^a Rosa	Personalidad de reconocido prestigio
De la Monja Fajardo, José Luis	Secretario
Fernández Santillana, José Luis	Profesorado (USO)
Ferrera Pardillo, Néstor	Titular centros privados
García de Torres, Benito	PAS (FETE)
Hernández Carnicer, Juan	Organizaciones Patronales (CEOE)
Ladrón de Guevara Rodríguez, Carlos	APYMA (CEAPA)
López Valverde, Fernando	Profesorado (Privada) (FETE)
Lucendo Serrano, Daniel	Profesorado (Público) (ANPE)
Pérez Herranz, Enrique	APYMAS (CONCAPA)
Pérez Juste, Ramón	Vicepresidente
Piñeiro Permu, Juan	Presidente
Vaquero Gómez, Eulalia	APYMAS (CEAPA)

CONSEJO ESCOLAR DE EUSKADI

Blanco Ochoa, Eva	Secretaria
Bustamante Fernández, Fernando	Administración Local
Ellakuria Pujana, Pello	Presidente
Ezama Esnaola, Félix	
Goienaga Urizar, Alex	APYMAS
Hernández Garduño, Marce	Sindicatos
Martín Corral, Serafín	APYMAS
Otano Garde, Luis	Persona reconocido prestigio
Zarraonandia Garetxana, Marian	Administración

CONSEJO ESCOLAR DE GALICIA

Fernández González, Enrique	Administración Local
González Fernández, Ángel	Vicepresidente
Moar Armas, José Antonio	Centros Privados
Ocampo Gómez, Camilo	Administración (Inspección Educativa)
Requejo Osorio, Agustín	Universidad
Silvosa Costa, Fco. Xosé Manuel	APYMA

CONSEJO ESCOLAR DE MURCIA

Alcayna Alarcón, Josefina	Presidenta
Montes Bernardez, Ricardo	Asesor
Sola García, Fernando	Secretario

CONSEJO ESCOLAR DE NAVARRA

Berruezo Albéniz, Reyes	Universidad Pública de Navarra
Estaún Yuste, Dolores	CEAPA
Fernández Ayesa, Francisco Javier	Profesorado (FSI-SEPNA))
Flores Pérez, Francisco José	Asociación Empresarial
Gainza Aznárez, Coro	Sindicato (UGT-FETE)
Herrero Maté, Guillermo	Presidente
Irigoyen Aristu, Isabel	CEAPA
Jaurrieta Ezquerro, Antonio	Administración Educativa (Inspección)
Lacarra Albisu, Javier	Secretario

Larrea Cenoz, José Luis	Profesorado (STEE-EILAS)
Mariñelarena, Pello	Titular (Federación Ikastolas)
Mendez Velayos, Fernando	Profesorado (privados)
de Miguel Sáenz, Javier	Profesorado (CC.OO.)
Pérez Bardot, Rosa	Profesorado (CSI-CSIF)
Reparaz Abaitua, Rosario	Universidad de Navarra
Sada Aldaz, Ricardo	Titular (ANEG-FERE)
Server Savall, José Domingo	Administración Educativa
Villar Rubio, Loreto	APYMA (HERRIKOA)

CONSEJO ESCOLAR DE VALENCIA

Blasco Guiral, José Luis	Administración Educativa
Ferrer Escrivá, José Miguel	Alumnado
García Cirujeda, Nieves	Alumna
García Trapiello, Luis	Profesorado
Miquel Benedicto, Enrique	Administración Educativa
Narciso Campillo, José Luis	Presidente
Pérez Alonso-Geia, Petra M ^a	Personalidad de reconocido prestigio
Viñas Almenar, Antonio	Profesorado

INVITADOS GOBIERNO DE NAVARRA

Alonso Calderón, M ^a Teresa	Asesora U.T. de Diseño y Desarrollo Curricular
Arellano Hernández, Santiago	Director General de Educación
Arriazu Agramonte, José Ignacio	U.T. Orientación Escolar
Carbajo López, Fernando	Jefe de Gabinete
Eguilaz Zabalegui, Javier	Sección de Innovación Educativa y Prom. Educativa
Eugui San Martín, Cándido	U.T. Educación Compensatoria
Garín Rodrigo, Luis	U.T. de Orientación Escolar
Gracia Galilea, José M ^a	Servicio de Recursos Humanos
Herrera González, Rosario	U.T. de Centros de Apoyo al Profesorado
Ibañez Zubizarreta, Dolores	Sección de Perfeccionamiento del Profesorado
Jiménez Abad, Andrés	U.T. de Diseño y Desarrollo Curricular

Laguna Peña, Jesús
 San Julián Resano, Mikel
 Uriz Bidegain, Nicolás
 Yanguas Urman, José Luis

Consejero Educación y Cultura
 U.T. de Diseño y Desarrollo Curricular
 U.T. de Diseño y Desarrollo Curricular
 Servicio de Enseñanzas de Régimen
 Especial y NN.Tec.

OTROS INVITADOS

Durán, M^a Luisa
 Lizasoain, Olga
 Molinos, Coro
 Santamarta, Marta Elena
 Sarramona, Jaume

 Vilas Montero, Miguel Ángel

Universidad de Navarra
 Universidad de Navarra
 Universidad de Navarra
 Consejería de Educación de Asturias
 Consejo Superior de Evaluación.
 Generalitat Catalunya
 Consejería de Educación del Gob.
 De Canarias

Inauguración:

Palabras del Consejero
de Educación y Cultura
del Gobierno de Navarra

Ilmo. Sr. D. Jesús Laguna Peña

RECEPCIÓN EN EL PALACIO DE NAVARRA

En nombre del Gobierno de Navarra, y como Consejero de Educación y Cultura, doy la más calurosa bienvenida a todos los participantes en los XI Encuentros de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. La Comunidad Foral de Navarra se enorgullece de servir de escenario a estos Encuentros y poner de manifiesto una vez más su espíritu acogedor y hospitalario.

Los temas que van a abordar en esta ocasión los Consejos Escolares son probablemente los más serios y acuciantes en estos momentos para nuestro sistema educativo. El principio de atención a la diversidad es ineludible para hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades, que es una exigencia básica derivada de la dignidad de todo ser humano.

Pero no podemos obviar que la verdadera igualdad de oportunidades en educación depende en buena medida, como la LOGSE establece en su artículo 2º, de una atención personalizada a las necesidades y expectativas del alumnado, de forma que le permita acceder del modo más adecuado a los objetivos generales del sistema educativo. Para ello, cada alumno necesita ser ayudado a desarrollar desde el momento preciso sus posibilidades reales, y no otras, supuestamente generales, que sin embargo no son las suyas.

No se trata de propiciar planteamientos ideológicos donde lo que prima es la competitividad y la conceptualización de la desigualdad entre las personas como algo inevitable, donde el fracaso escolar se convierte simplemente en un problema de los que fracasan. Por el contrario, es el momento de hacer posible, sin fariseísmos ni demagogias, una enseñanza para todos en un marco de convivencia.

Se impone a mi juicio, diez años después de su promulgación, una nueva lectura de la LOGSE, una lectura *estructural*, en la que determinados principios no entren en colisión recíproca, sino en la que sean atendidos de forma complementaria y coadyuvante. La contraposición inicial con la que en un primer momento se presentaron la comprensividad y la atención a la diversidad dejaron en la sombra todo lo que la ley tiene en su concepción pedagógica de mayor novedad, y que se pone de manifiesto, por ejemplo, al apostar por una titulación única al término de la educación básica, pero –y esta es una cuestión decisiva– no pensada exclusivamente en términos "académicos" sino basándose más bien en *capacidades*.

La diversificación curricular supone la medida más extraordinaria que se contempla en la E.S.O. para favorecer el acceso al título por parte de alumnos

que han fracasado en las opciones que la etapa les ha ofertado hasta el momento, pero que muestran una actitud positiva; resulta ser también *una puerta que abre conceptualmente la ley para pasar* de una vía "ilustrada", "racionalista", más académica y libresca, centrada en el saber abstracto, *a unas metas y posibilidades de formación humana y de madurez basadas en la competencia que brinda el desarrollo de ciertas capacidades básicas.*

Y esto es así porque los recursos intelectuales necesarios para la vida no siempre se revisten del lenguaje académico, sino que también es factible "*pensar con las manos*" y "*aprender en la acción*", y *no sólo en los libros*. Una reflexión sobre lo que están llamadas a ser las adaptaciones curriculares nos llevaría a una lectura más inteligente, integradora y realista de la LOGSE.

Existe también otro asunto emergente, de la mayor importancia y perentoriedad, no muy distante por cierto del que acabamos de considerar. Estamos ante un fenómeno, el de la afluencia de una población escolar cada vez más heterogénea que, debido al proceso de inmigración, no es más que la punta de un iceberg cuyas dimensiones aún no podemos calcular, pero que desborda ya nuestras previsiones actuales. Es preciso disponer con eficacia nuestro sistema educativo para incorporar a las generaciones que afluyen a nuestra tierra, de manera pacífica y enriquecedora, a nuestro tejido social y cultural.

Es necesario también saber apreciar y valorar las riquezas culturales que pueden aportarnos los hombres y mujeres que arriban a nuestra tierra, y que se encuentran con nuestra propia cultura e identidad en un intercambio que debe ser dinámico, respetuoso y creativo, beneficioso, en fin, para todos los miembros de una sociedad más plural.

Como ya he afirmado ante el Consejo Escolar de Navarra en ocasión reciente, el punto de partida ha de ser **un modelo de escuela abierto a la multiculturalidad**, que camine paulatinamente hacia a **un modelo de escuela dialógica**, suscitadora de un positivo encuentro de culturas, que evite caer en los escollos del antagonismo, de la hibridación y del relativismo, y que conciba la diversidad cultural como una oportunidad histórica de enriquecimiento y de profundización en la dignidad humana.

Estamos ante los apasionantes y difíciles desafíos de una configuración social nueva. Hay que atreverse, por lo tanto, a sondear soluciones de valor. Sería hipócrita no afrontar la realidad y parapetarse tras las fórmulas estereotipadas de un lenguaje políticamente correcto, que en el fondo esconde un miedo a confrontarse responsable, serena y audazmente con las situaciones que constituyen el argumento de la vida cotidiana.

Nadie tiene la solución ideal para esta nueva situación. Hemos de esforzarnos por acertar, con paciencia y tenacidad, sabiendo que la tarea no es sencilla, y que entre nosotros ha de evitarse la crispación, la precipitación, la polémica. Nuestros consejos escolares han de ser modelos de lo que precisamente queremos conseguir: el entendimiento, la convivencia pacífica y solidaria entre personas diversas que tienen muchas más cosas en común que las que les diferencian. Nuestro diálogo abierto y constructivo hará posible el diálogo abierto y constructivo entre aquellos hombres y mujeres de quienes hemos sido llamados hoy a responder.

Navarra es hoy escenario acogedor para vuestro diálogo, que todos deseamos decisivo para un nuevo horizonte educativo. Queremos ayudar a los hombres y mujeres de nuestro tiempo y de nuestro entorno a caminar con decisión y con esperanza más allá del mundo que ya conocen. Por eso os animamos de corazón y deseamos a vuestro trabajo cotidiano los mejores éxitos.

Pamplona, 9 de mayo de 2000

Ponencia:

Síntesis de las medidas
de atención a la diversidad
en las distintas
Comunidades Autónomas

D^a Charo Reparaz¹
D. Antonio Jaurrieta²

El presente trabajo pretende analizar la respuesta a la diversidad del alumnado que el sistema educativo ha puesto en práctica a partir de la entrada en vigor de la LOGSE. Se trata de un análisis de las medidas, tanto curriculares como organizativas, adoptadas en las distintas Comunidades Autónomas para atender a la diversidad en el aula ordinaria.

El trabajo se ha realizado a partir de la información aportada por los Consejos Escolares de cada Comunidad Autónoma. El grado de profundidad y desarrollo de la información ha sido diferente y por ello, en ocasiones, ésta no ha resultado ser fácilmente comparable.

El objetivo de este análisis no es otro que el tratar de sintetizar las actuaciones y estrategias más relevantes adoptadas para atender a la diversidad en las diferentes Comunidades Autónomas, con la intención de provocar una reflexión sobre las posibilidades de mejora.

Remitimos al lector interesado en una mayor información a los documentos originales publicados por el Consejo Escolar de Navarra (Consejo Escolar de Navarra, 2000).

1. Profesora Adjunta. Dpto. de Educación, Universidad de Navarra. Vocal del Consejo Escolar de Navarra.

2. Director del Servicio de Inspección Técnica y de Servicios, Dpto. de Educación, Gobierno de Navarra. Vocal del Consejo Escolar de Navarra.

INTRODUCCIÓN

Es preciso comenzar destacando que nuestro sistema educativo plantea la diversidad como algo a valorar de forma positiva. Ésta es una intencionalidad básica de toda la enseñanza obligatoria; así, asumir la diversidad de motivaciones, intereses y capacidades posibilitando el aprendizaje de cada alumno en consonancia con sus capacidades, constituye su gran reto.

Analicemos dos de sus elementos principales.

I.- Teoría del Aprendizaje

La teoría de aprendizaje que sustenta nuestro modelo educativo es el constructivismo. En síntesis, diríamos que esta teoría defiende que el alumno va construyendo sus aprendizajes de forma concatenada de tal manera que cada aprendizaje debe cobrar su significado en relación con otros previos que el alumno ya tiene consolidados.

La consecuencia práctica inmediata es que la intervención pedagógica debería ajustarse a la situación del alumno que, de este modo, tendría capacidad y motivación suficientes para ir afrontando los nuevos aprendizajes.

A partir de este supuesto, vamos a considerar brevemente cuál es el papel que corresponde a los partícipes en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

a) Alumno:

El alumno se constituye en el verdadero protagonista del proceso didáctico. No es el receptor de contenidos que debe asimilar de cualquier manera, sino que es el agente activo del proceso, que debe construir sus propios aprendizajes a medida que es capaz de dotarlos de significado.

Naturalmente, estamos con un alumno que, no sólo es diferente de los demás, sino que, a medida que va evolucionando en todos los aspectos, él va siendo "diferente" de sí mismo, y que, por tanto, necesitará de una intervención ajustada a su propia evolución, puesta de manifiesto por la evaluación correspondiente.

b) Educador:

También la figura del educador adquiere un perfil que conviene matizar: En efecto, el educador exigido por este modelo no es un mero transmisor de contenidos, sino que debe ser un mediador, un facilitador de los aprendizajes. Su

principal tarea, por tanto, será conocer la situación del alumno ante los nuevos aprendizajes y adaptar la intervención de modo que éstos resulten significativos dentro del proceso.

Este hecho tiene una gran cantidad de implicaciones en la práctica educativa que no es necesario detallar aquí y que tienen que ver con la concreción de los diferentes elementos del currículo.

c) Institución escolar:

Evidentemente, la institución escolar debe ser un ámbito que permita y favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje y, para ello, tiene que ser, de manera esencial, un ámbito flexible en el sentido de permitir un amplio margen de actuación a la hora de tomar decisiones sobre la selección y secuenciación de objetivos y contenidos, sobre la organización y distribución de espacios y tiempos, sobre los principios metodológicos y sobre los instrumentos y criterios de evaluación, promoción y titulación.

2.- Modelo Curricular

Parece claro que todo lo dicho no sería posible si el modelo curricular que lo acompaña fuera un modelo cerrado que no permitiese flexibilizar la intervención educativa, entendida ésta en toda su amplitud.

Así pues, es necesario que el currículo, considerado como "el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente" (LOGSE, art.4) permita, por su flexibilidad y adaptabilidad, la atención a la diversidad de capacidades, conocimientos, intereses y motivaciones que presenten los alumnos en las etapas obligatorias.

Comprensividad y flexibilidad, características principales de nuestro modelo curricular, proporcionan el contexto para una enseñanza personalizada capaz de permitir esa intervención educativa ajustada a las características individuales de los alumnos a que nos venimos refiriendo.

El carácter comprensivo implica una intención no selectiva y no discriminadora que debe traducirse en un currículo integrador capaz de compensar las desigualdades que pueden generarse como consecuencia de las diferencias existentes entre los alumnos. Este principio debe regir toda la atención a la diversidad.

El grado de apertura y flexibilidad que caracteriza la propuesta curricular posibilita la adaptación y concreción necesarias para una real atención a la diversidad. Garantiza un equilibrio entre homogeneidad e individualidad al permitir responder a las necesidades comunes del conjunto de la población escolar, al tiempo que responde a las necesidades especiales del alumno diferente.

Este modelo curricular es el que ha adoptado la LOGSE, para ofrecer una formación básica común y posibilitar esa enseñanza personalizada y adaptada a las peculiaridades de cada alumno. De esta forma la LOGSE ha propiciado un cambio; de la escuela de la discriminación se ha dado paso a la escuela de la integración, y de la escuela de la homogeneidad a la de la diversidad.

A continuación nos detendremos, aunque sólo sea brevemente, en el concepto de atención a la diversidad.

En primer lugar habría que señalar que la diversidad constituye un *continuum* que va concretándose de diferente manera a lo largo del proceso educativo e, incluso, parece claro que las diferencias van haciéndose mayores a medida que avanza ese proceso, por lo que las soluciones que se adopten para su atención deben ser diferentes en esa misma medida.

Son elementos diferenciadores las capacidades, los intereses y las motivaciones, pero también lo son el proceso de socialización, el propio currículo que se hace más exigente y, naturalmente, las necesidades educativas especiales. Queda claro, por tanto, que la atención a la diversidad es un concepto más amplio que el de necesidades educativas especiales ya que éstas forman parte de él. Precisamente la LOGSE introduce una nueva concepción y práctica en relación al término "necesidades educativas especiales" que consideramos necesario mencionar.

Este término se introduce en la LOGSE para garantizar una respuesta educativa adecuada a aquellos alumnos que, por sus particulares circunstancias, se encuentran en una situación de desventaja. Se propone un cambio de paradigma al pasar de un modelo centrado en el déficit a un modelo que pone su énfasis en la respuesta educativa, en las necesidades que los alumnos presentan más que en sus limitaciones.

En el contexto de la ley las n.e.e. pueden atribuirse a diversas causas relacionadas con el contexto sociocultural, la historia educativa o con condiciones personales asociadas bien a una sobredotación intelectual, bien a una discapacidad psíquica, sensorial, motora o a trastornos graves de conducta. Éstas, por tanto, son de distinta naturaleza y de origen diverso. Pueden tener un carácter

temporal o permanente a lo largo de la escolarización. Es decir, son relativas y cambiantes, con lo que la atención y provisión de recursos ha de someterse a una evaluación permanente de las mismas. Se considera que hasta un 20% de la población escolar podría llegar a tener, temporalmente en algún momento de su escolarización, dificultades de aprendizaje que requieran de una atención especial (cfr. Peralta y Lizasoain, 1999).

Se considera que un alumno tiene n.e.e. cuando por cualquier causa tiene dificultades de aprendizaje mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad, de forma que requiere, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones significativas en varias áreas de ese currículo (MEC y Gobierno de Navarra, 1992).

Sin embargo, la puesta en práctica de este concepto no es fácil. Si bien existen dificultades para aprender que son consustanciales con el propio proceso de aprendizaje y pueden ser resueltas por los medios ordinarios de los que dispone el profesor, otras precisan de respuestas educativas que se apartan y diferencian significativamente de las del resto del grupo. La frontera entre lo ordinario y lo extraordinario no es nítida. Lo que un centro puede considerar como una dificultad ordinaria, puede ser percibida como extraordinaria en otro en la medida en que dificulte el desarrollo de su proyecto educativo. Será el equipo psicopedagógico quien en colaboración con el profesorado establezca las medidas de atención a la diversidad requeridas en cada caso concreto.

En el marco de este trabajo no nos vamos a referir a aquellos alumnos con n.e.e. que a partir de su valoración psicopedagógica y como excepción dejan de estar escolarizados en los centros ordinarios. Nos vamos a centrar en el análisis de las medidas de atención a la diversidad puestas en práctica en los centros ordinarios, excluyendo, por tanto, la atención a los alumnos con n.e.e. escolarizados en centros específicos.

Dentro del continuo de diversidad que la actual legislación plantea, están previstas las siguientes medidas:

a) Medidas curriculares:

Entre ellas, cabe citar la toma de decisiones sobre el currículo que se plasmarán en las respectivas programaciones didácticas, las adaptaciones curriculares, la opcionalidad y la acción tutorial.

b) Medidas organizativas:

Son medidas de este tipo los refuerzos y apoyos educativos, los agrupamientos específicos, la flexibilización del periodo de escolarización obligatoria, la atención a alumnos con necesidades educativas especiales, las unidades de currículo adaptado y la diversificación curricular.

Lógicamente, ambos tipos de medidas son complementarias; no se puede pensar en la aplicación eficaz de una medida organizativa si no va acompañada de la medida curricular pertinente.

Antes de analizar las medidas adoptadas las diferentes Comunidades Autónomas, vamos a destacar alguna cuestión en relación con la legislación específica sobre atención a la diversidad que en éstas se ha ido desarrollando.

I.- REFERENTES LEGALES O NORMATIVOS

Las siguientes Comunidades Autónomas: Andalucía, Canarias, Cataluña, Galicia, Navarra, País Vasco y Valencia, disponen de una normativa legal específica sobre la atención a la diversidad, desarrollada a partir de la LOGSE como punto de inflexión en este tema.

Es de destacar la enorme variedad de denominaciones empleadas en las diferentes Comunidades Autónomas para, en definitiva, referirse a situaciones o realidades prácticamente idénticas. Tal vez convendría hacer un esfuerzo de unificación de dicha terminología con objeto de alcanzar una mayor claridad en el análisis comparativo de atención a la diversidad en las diferentes comunidades.

Con esta intención, en este trabajo de síntesis, hemos recogido los aspectos generales y comunes a las diferentes Comunidades Autónomas a los que se refiere la legislación.

Así, en términos generales esta normativa recoge los siguientes aspectos:

- 1.- Implantación y establecimiento del currículo en educación infantil, primaria y secundaria
- 2.- Evaluación en educación infantil, primaria y secundaria
- 3.- Orientación educativa y equipos de orientación
- 4.- Criterios y procedimientos para la organización de la atención a la diversidad
- 5.- Alumnado con n.e.e. y respuesta educativa

- 6.- Escolarización y recursos para el alumnado con n.e.e.
- 7.- Desarrollos curriculares para alumnos con n.e.e. y procedimientos de autorización
- 8.- Evaluación psicopedagógica para alumnos con n.e.e.
- 9.- Modificaciones de elementos prescriptivos del currículum de infantil, primaria y secundaria
- 10.- Respuesta educativa a alumnos con n.e.e. asociadas a condiciones de sobredotación intelectual
- 11.- Respuesta educativa para el alumnado en situaciones sociales o culturales desfavorecidas

En la ESO se aprecia el desarrollo de una normativa específica referida a aspectos como:

- 12.- Optatividad en la ESO
- 13.- Programas de diversificación curricular
- 14.- Unidades de currículo adaptado

Remitimos al lector interesado a los documento originales (cfr: Consejo Escolar de Navarra, 2000).

2.- MEDIDAS ADOPTADAS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

Como ya hemos comentado, se trata de realizar una síntesis de las diferentes medidas puestas en práctica en las distintas comunidades autónomas, y destacar las notas distintivas más relevantes.

Distinguiremos dos niveles de análisis; educación infantil y primaria, y educación secundaria obligatoria.

2.1.- Educación Infantil y Primaria

Podría considerarse que la atención a la diversidad en educación infantil y en la educación primaria constituye un ámbito de la actuación docente asumido y comprendido por el profesorado. En este sentido, en estos niveles educativos la atención a la diversidad se centra fundamentalmente en la adopción de medidas curriculares, y aunque su puesta en práctica siempre conlleve algún tipo de medida organizativa, éstas no son tan significativas y específicas como lo son en la educación secundaria.

En estos niveles educativos la mejor manera de atender a la diversidad es a través de un Proyecto Curricular que permita individualizar la enseñanza. Es decir, se está respondiendo a la diversidad cuando los objetivos de etapa recogen todo tipo de capacidades, cuando la secuencia de contenidos se adecua a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos, cuando se adoptan metodologías diversas y cuando se decide evaluar a los alumnos en función del progreso realizado.

Pero además de estos alumnos a los que los maestros diariamente dan respuesta a través de su actuación individualizadora en el aula, se encuentran los alumnos cuyas dificultades de aprendizaje más generales y permanentes, bien por limitaciones personales o bien por presentar una historia escolar de fracasos, reclaman de una atención más específica. La respuesta a la diversidad se lleva a cabo a través de las adaptaciones curriculares significativas como estrategia de planificación y actuación docente que responde a las necesidades específicas del alumno. Se trata de una programación que contiene objetivos y contenidos diferentes para unos alumnos, estrategias de evaluación diversificadas, posibles secuencias o temporalizaciones distintas y organizaciones escolares específicas; es decir de una programación que difiere de manera sustantiva de la programación propuesta para el grupo.

En tercer lugar, se encuentran los alumnos con n.e.e. asociadas a déficit sensorial, psíquico o motor o a problemas específicos de audición o lenguaje, que reclaman una intervención temprana significativa y específica para evitar problemas, retrasos o trastornos posteriores de mayor gravedad. Nos referimos a las dificultades que presentan determinados alumnos no respecto a lo que tienen que aprender sino respecto a los medios o recursos necesarios para acceder al currículo ordinario. En este caso, la atención a la diversidad se realiza a través de las adaptaciones de acceso al currículo debidas a dificultades físicas, materiales o de comunicación. La provisión de recursos técnicos (buena luminosidad, mobiliario y pizarras especiales, textos en Braille, lupas, equipos de FM, ordenadores...) así como la adaptación de las aulas y los centros a las condiciones de estos alumnos son consideradas adaptaciones de acceso necesarias.

En la mayoría de las ocasiones, este tipo de alumnado, además de la adaptación de acceso al currículo, requiere de una adaptación que conlleve modificaciones en los elementos básicos del currículo ordinario.

La puesta en práctica de estas medidas curriculares, en la medida en que afectan al "cómo", requieren medidas organizativas como el agrupamiento flexible, el refuerzo y apoyo educativo o la flexibilización del periodo de escolarización. Por no tener éstas un carácter muy significativo en estos niveles educa-

tivos (ninguna Comunidad Autónoma aporta datos en relación con estas medidas), las desarrollaremos en el apartado referido a la educación secundaria.

Además de estas medidas de atención a la diversidad propuestas por la LOGSE (referidas, como hemos visto, a lo que la ley denomina como adaptaciones curriculares), a continuación destacaremos una serie de estrategias que, a iniciativa propia, se han ido desarrollando en las distintas Comunidades Autónomas. Con objeto de introducir un cierto orden en este conjunto de estrategias diversas, las hemos agrupados en dos categorías: las estrategias dirigidas a atender alumnos con n.e.e. y las estrategias de carácter compensatorio.

A.- Estrategias dirigidas a los alumnos con n.e.e

A.1.- Escolarización combinada

Quando la naturaleza de la respuesta a las necesidades del alumnado requiere de equipamientos específicos y de una especialización profesional propia de centros de educación especial, se propone, después de evaluadas las necesidades educativas del alumno, la escolarización combinada a tiempo parcial entre un centro ordinario y un centro de educación especial próximo.

Con carácter general, para desarrollar esta modalidad, se establece un programa de manera coordinada entre ambos centros, de tal manera que el alumno matriculado en el centro ordinario acude al centro específico donde recibe apoyos para la estimulación general y de reeducación del lenguaje, programas específicos de estimulación senso-perceptiva y motriz, así como programas específicos de acceso a la comunicación que le permitan el acceso al currículum ordinario.

A.2.- Unidades de educación especial o aulas específicas en centros ordinarios

Se trata de unidades en las que se realizan propuestas de modificación de elementos prescriptivos del currículum para alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de déficits graves y permanentes, entendidas éstas como el conjunto de cambios introducidos en los elementos descritos para una etapa educativa y que pueden tener carácter individual o global de centro. Su finalidad es alcanzar en la mayor medida posible las capacidades establecidas para la etapa correspondiente. Las modificaciones del currículum establecido, para adecuarlo a las necesidades educativas especiales en los alumnos, han de ser autorizadas por el Departamento de Enseñanza.

A.3.- Creación de Centros de Recursos

Los Centros de Recursos se encargan de la ordenación y la organización de toda la educación especial. Es decir, se trata de unos centros que se crean con la finalidad de responder a las necesidades educativas especiales de los alumnos escolarizados en centros ordinarios así como a las necesidades educativas de los alumnos de centros específicos o de unidades de educación especial.

Puesto que en el presente trabajo nos hemos centrado tan sólo en la consideración de los primeros, es decir, de los alumnos con n.e.e. integrados en centros ordinarios, nos vamos a referir exclusivamente a las funciones del centro de recursos en estos casos.

Así, el apoyo específico de los centros de recursos a los centros ordinarios para la atención de los alumnos con minusvalías físicas, psíquicas, sensoriales y conductuales, y de los alumnos superdotados, se organiza a través de:

- servicio de atención directa al alumno
- servicio de apoyo especializado al profesorado
- servicio de apoyo a las familias del alumnado con n.e.e.
- servicio de documentación y material didáctico.

Galicia, destaca que desde el curso 97/98, cuenta con tres centros de educación especial específicos para el alumnado sordo que están ofertando sus recursos humanos y materiales a los centros educativos de la zona. Recientemente, se han ido incorporando a este plan experimental de constitución de los centros de educación especial en centros de recursos otros centros en los que se están valorando sus posibilidades, al mismo tiempo que se está estudiando la posibilidad de proponer la regulación normativa correspondiente.

A.4.- Aulas hospitalarias

Una medida muy extendida en las distintas Comunidades Autónomas es la referida a la atención educativa de los niños hospitalizados. Esta atención se concibe como una vía de solución para aquellos alumnos que por problemas de salud se ven sometidos a periodos de hospitalización, más o menos largos, que los privan de la estancia continuada en su centro escolar, rompiendo así su proceso educativo. Se trata de apoyos que van más allá del específicamente académico, pues este alumnado tiene una ansiedad provocada por su enfermedad y, además, agravada por otras circunstancias como la separación de sus padres, amigos y familiares, la privación de su entorno, los cambios en el régimen de vida general que el tratamiento de la enfermedad conllevan.

En general el profesorado (maestros o pedagogos según las comunidades) que atiende las aulas hospitalarias desarrolla las siguientes funciones:

- Ofrecer asesoramiento a los padres en relación con las necesidades educativas de sus hijos, en especial, en los casos de hospitalización larga o intermitente.

Informar a los padres que lo precisen sobre los diversos servicios existentes en la zona de su residencia: Equipos de Orientación Educativa, centros de integración, centros específicos, etc.

Facilitarles la formación necesaria en materia educativa para que puedan colaborar y participar en las actividades programadas para atender a sus hijos.

- Asegurar la coordinación con los servicios sanitarios, favoreciendo una relación fluida con los servicios intra y extra-hospitalarios para garantizar la atención integral del niño hospitalizado.
- Prestar la atención educativa directa con el fin de prevenir o paliar el retraso escolar que pudiera ocasionar la hospitalización dando así continuidad a sus procesos educativos durante el tiempo de permanencia en el hospital.
- Establecer comunicación con los tutores de los centros escolares de procedencia de los niños para garantizar la continuidad de su proceso educativo, especialmente en los casos de larga hospitalización.
- Elaborar o adaptar materiales didácticos que permitan la adecuación de la acción educativa a la variedad de situaciones personales y escolares que se presentan.

Diseñar y desarrollar actividades educativas de carácter lúdico y recreativo, ajustadas a las características y situaciones individuales de estos niños.

En Galicia los maestros responsables de las aulas hospitalarias están siguiendo cursos de formación en internet que se realizan en los centros de formación y recursos de su zona, con objeto de crear una red de centros educativos y aulas hospitalarias, para que el alumno hospitalizado permanezca en contacto con la vida escolar, con otros niños y niñas de su edad, en igual o diferente situación que ellos, como ayuda en su proceso de aprendizaje.

B.- Estrategias de carácter compensatorio

En este apartado recogemos una serie de intervenciones llevadas a cabo en distintas Comunidades Autónomas, destinadas a paliar las necesidades educativas especiales derivadas de condiciones socioculturales y económicas desfavorecidas.

B.1.- Preescolar en casa

Galicia y Andalucía cuentan con un programa institucional dirigido a los menores de 6 años que debido a sus lugares de residencia (aldeas, cortijos, pedanías, etc.) no pueden asistir a un centro para recibir las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil.

En Andalucía esta actuación tiene una naturaleza compensatoria y es desarrollada por maestros itinerantes que, asesorados por los Equipos de Orientación Educativa de la zona, y en coordinación con los centros receptores de los alumnos, recorren las aldeas y cortijos donde hay niños sin escolarizar, atendiéndolos individualmente o en pequeños grupos en sus mismos hogares o en locales habilitados para ello.

Por su parte, Galicia destaca más el carácter preventivo de esta medida que persigue contribuir al desarrollo integral de los niños de 0 a 6 años a través de la implicación de las familias, evitando que el alumnado, al inicio de su escolarización en un centro educativo, se encuentre en desventaja con respecto a los demás. Promueven y desarrollan diferentes acciones que van desde la acción directa con familias, mediante reuniones quincenales con grupos de niños y padres, hasta programas de radio, televisión, publicaciones, formación e intercambio de experiencias entre los diferentes profesionales implicados, etc.

B.2.- Centros de atención educativa preferente

Las características de estos centros vienen determinadas por la especial problemática y situación del ambiente y de la población de la zona en la que se establecen. Dicha problemática, que se manifiesta con intensidad y grado variables según las zonas, suele consistir en: desarraigo social y pérdida de identidad cultural, falta de recursos económicos y materiales de las familias, pobreza de expectativas socioculturales, ausencia de relaciones pertinentes de comunicación y cooperación de la comunidad educativa con la institución escolar, traducida, entre otros indicadores, en la escasa participación familiar en los centros, etc.

Para atender a los grupos de alumnos con acentuadas deficiencias socioculturales, los centros establecen proyectos educativos de carácter compensador en relación a los problemas educativos, culturales y sociales de su comunidad, y articulan una respuesta educativa adecuada a los mismos para que la formación recibida sea útil a la población y sirva para mejorar sus condiciones de vida futuras y el acceso a los bienes culturales y a la formación permanente.

La declaración como centro de actuación preferente conlleva:

- Dotación de profesorado de Apoyo a Ciclos.
- Colaboración de los Equipos de Orientación Educativa.
- Dotación específica de material didáctico.
- Dotación suplementaria para gastos de funcionamiento.

B.3.- Colegios Rurales Agrupados (CRAs)

Los centros educativos situados en el ámbito rural se enfrentan a una serie de situaciones específicas, diferentes a las que han de afrontar los centros situados en las capitales, sus áreas metropolitanas y los centros de las grandes poblaciones. Los colegios públicos rurales son agrupaciones de escuelas rurales con aulas diseminadas, situadas en una misma zona o comarca, de la misma o distintas localidades, de forma que constituyen un solo centro educativo.

Sus principales rasgos podrían identificarse con:

- La dispersión geográfica de los centros y de la población a la que atienden
- El aislamiento de los centros y su población, originado por la dispersión anteriormente aludida
- La gran variabilidad de su población: pocos alumnos pero de edades y niveles diversos

La promulgación de la LOGSE generó, en los centros rurales, importantes expectativas, viendo en el principio de autonomía organizativa y funcional la posibilidad de adaptarse a las peculiaridades de su entorno y alumnado, así como de trabajar coordinadamente con otros centros rurales con un Proyecto Curricular de Centro a nivel comarcal o zonal, con el consiguiente enriquecimiento y aumento de su eficacia.

La constitución de un Colegio Público Rural conlleva:

- Dotación de profesorado especialista (itinerante).
- Dotación de profesorado de Apoyo Didáctico.
- Dotación específica de material didáctico.
- Colaboración de los Equipos de Orientación Educativa.
- Dotación económica suplementaria para gastos de funcionamiento.

B.4.- Actuaciones para paliar el absentismo escolar por recogida de cosechas

Estas actuaciones pretenden evitar la desescolarización o el cambio de centro que se produce a consecuencia del desplazamiento de determinadas fami-

lias a zonas de recolección de productos agrícolas. Las actuaciones se centran en el establecimiento de convenios con los Municipios o Diputaciones Provinciales para la organización de comedores escolares, transporte o residencias de temporada que permitan la atención del alumnado durante el desplazamiento de sus padres a las tareas de recogida.

2.2.- Educación Secundaria Obligatoria

En esta etapa educativa se siguen, con carácter general, los mismos principios que hemos ido viendo hasta aquí. Sin embargo, hay algunas variables que aparecen o cobran mayor relevancia en esta edad y que es preciso atender. Así, se produce el paso de la infancia a la pubertad y a la adolescencia y se inicia el desarrollo del pensamiento lógico-formal y abstracto a la vez que aumenta el número de los intereses del alumnado y se despierta el interés por el sexo y por la compañía del sexo contrario. Por otra parte, las figuras de referencia principal dejan de ser los padres, profesores y adultos en general y empiezan a buscarse en las compañías o en alumnos mayores. Por lo que se refiere al currículo, aumenta el número de áreas y el horario escolar, el currículo de cada área se hace más exigente y los desfases curriculares, cuando se producen, se hacen más evidentes. A veces, se han ido acumulando retrasos académicos y desfases que dificultan una adecuada evolución en el aula ordinaria. También puede producirse, en algunos alumnos, un rechazo a la institución escolar y una desmotivación hacia aquello que suponga un esfuerzo.

En esta etapa, las diferencias individuales debidas a la historia personal, social y académica de cada alumno se hacen más evidentes y reclaman necesariamente respuestas educativas diferenciadas tanto de tipo curricular como organizativo.

Ambos tipos de medidas son, como ya hemos señalado, complementarias y adquieren diferentes dimensiones (ordinarias y extraordinarias) según el ciclo o curso en los que se apliquen.

Un estudio detallado por las diferentes Comunidades Autónomas nos permitirá destacar las principales características de las distintas medidas adoptadas para atender a la diversidad en este nivel educativo.

A.- Medidas Curriculares

A.1.- Programaciones Didácticas de Referencia

Navarra y Galicia cuentan con una Programación Didáctica de Referencia para todas las áreas del currículum de la ESO y para las materias optativas de oferta obligatoria. Estas Programaciones Didácticas contienen los contenidos

básicos de aprendizaje que todos los alumnos deben aprender y las capacidades esenciales que todos deben desarrollar en la medida de sus posibilidades.

En Navarra estas programaciones se están desarrollando con tres niveles de dificultad diferente con objeto de atender a la diversidad del alumnado en el aula ordinaria. Se trata de una medida destinada a facilitar la actuación del profesorado en el aula proporcionándole materiales didácticos programados con tres niveles de dificultad creciente. Con esta medida, se pretende proporcionar al profesor herramientas de intervención que le permitan individualizar el proceso de enseñanza adecuándolo al nivel de rendimiento previo del alumno.

A.2.- Adaptaciones Curriculares

Como ya hemos comentado anteriormente, la adopción de un planteamiento curricular abierto y flexible proporciona los medios para que el tratamiento de la diversidad sea un hecho. Precisamente las adaptaciones curriculares constituyen una de las principales formas de concretar este carácter flexible del currículo permitiendo al profesorado una intervención educativa adaptada a las necesidades del alumno. Como estrategia docente también en este nivel educativo constituyen un continuo; desde los cambios habituales que todo profesor introduce en su enseñanza para responder a las diferencias individuales que se producen en los estilos de aprendizaje de los alumnos, hasta las adaptaciones que se apartan significativamente del currículo al perseguir responder a dificultades de aprendizaje permanentes o severas debidas a limitaciones personales o a una historia escolar y social difícil.

Una adaptación curricular es un documento donde se concreta, se describe y justifica el currículum, los servicios y el emplazamiento escolar de un alumno con necesidades educativas especiales durante un período determinado. El documento describe el currículum propuesto por el alumno en términos de "qué" enseñar y evaluar -áreas, contenidos y objetivos- de "cómo" enseñar y evaluar -enfoques metodológicos, tipos, periodicidad y duración de los servicios específicos y ordinarios-, y de "cuándo" enseñar y evaluar -distribución temporal de las propuestas de enseñanza, secuencia de contenidos, objetivos, etc.-. Asimismo, la adaptación curricular ha de aportar y contener la información más significativa que se haya empleado para la toma de decisiones sobre la propuesta curricular establecida y descrita, y ha de poner de relieve los esfuerzos que se hayan realizado y que se seguirán realizando para promocionar al alumno hacia entornos escolares que tengan el máximo régimen ordinario posible y para pasar al alumno hacia situaciones, programaciones y provisión de servicios menos específicos. Las adaptaciones del currículum deben constituir una alternativa dinámica. En nin-

gún caso debería entenderse que un alumno para el que se diseñe inicialmente un tipo de adaptación haya de continuar permanentemente en la misma situación, sino al contrario, lo que caracteriza a una adecuación es que se ajuste continuamente a las posibilidades de trabajo del alumno y, por consiguiente, como las posibilidades son cambiantes, conviene evaluar continuamente la respuesta del alumno y diseñar nuevas y diferentes adaptaciones para asegurar el ajuste.

Las adaptaciones curriculares en Secundaria se caracterizan por: 1.- si bien las adaptaciones pueden ser necesarias en diferentes áreas, ha de ser prioritario asegurar la adaptación de los contenidos de las áreas consideradas instrumentales; 2.- el trabajo en las áreas adaptadas se puede plantear en pequeños grupos y en un espacio diferenciado; 3.- la programación de las actuaciones de carácter singular para un alumno o grupo de alumnos ha de compaginarse con las necesidades de integración de dichos alumnos en las actividades ordinarias con los otros compañeros; 4.- para aquellos alumnos en los que sea necesario, de acuerdo con la información aportada por la evaluación, el currículum podrá ser diferente en las actividades, en algunos contenidos e, incluso, en algunas áreas, pero siempre ha de tomar como referencia aquellos objetivos finales que guarden una relación más directa con los objetivos generales del área y los objetivos generales de la etapa. Este planteamiento excluye la posibilidad de que las actividades diferenciadas puedan derivar hacia la formulación de un currículum y una organización paralela, con la finalidad impropia de la edad (de escolarización obligatoria), o hacia la realización de actividades únicamente lúdicas sin funcionalidad ni consideración social.

A.3.- Opcionalidad

La opcionalidad como alternativa propuesta para el tratamiento de la diversidad pretende atender la diversidad del alumnado en lo que se refiere fundamentalmente a intereses y motivaciones y, en segundo término, a las capacidades a través de la elección de determinadas áreas que pueden realizar los alumnos.

La finalidad no puede ser otra que la de conseguir los objetivos generales de la etapa a través de áreas o asignaturas que interesen más a los alumnos ya sea por los contenidos ya por al metodología. Junto a este objetivo principal, la opcionalidad puede facilitar la orientación del alumno hacia la elección de campos profesionales, académicos y culturales.

La oferta de optativas concede especial importancia a una Segunda Lengua Extranjera. Puede ser realizada por cada centro de entre las que propone la Administración Educativa correspondiente y, a su vez, proponer algunas propias del centro.

Esta medida cobra particular importancia en el segundo ciclo de la etapa y, más en concreto, en el cuarto curso en el que, en algunas Comunidades (Navarra y Galicia) el currículo puede organizarse por medio de la elección de algunas áreas o asignaturas de tal manera que conformen unos itinerarios que, respectivamente, presentan un mayor desarrollo de los componentes científico-tecnológico, humanístico y socio-económico y, finalmente, los elementos de una formación básica conjugada con dimensiones y enfoques prácticos. Por ello, es muy importante que el Departamento de Orientación y los tutores del tercer curso faciliten de manera específica a su alumnado la información y la orientación necesarias para que la elección de optativas responda a sus necesidades.

Galicia y Valencia hacen notar que algunas de estas optativas sirven para reforzar los aprendizajes básicos del currículum. Manifiestan, además, la preocupación porque las optativas constituyan una orientación en la elección de los ciclos formativos o las modalidades de Bachillerato y, por otro lado, favorezcan la incorporación del alumnado a la vida activa.

A.4.- Acción Tutorial

La configuración de una etapa comprensiva a la vez que diversificada hace imprescindible un sistema eficaz de orientación, integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que propicie el desarrollo personal de los alumnos y les capacite para tomar decisiones sobre su futuro académico y profesional. Como medida de atención a la diversidad exige de una actuación conjunta entre el equipo docente y el Dpto. de Orientación. La acción tutorial debe garantizar el conocimiento sistemático de las diferencias individuales de los alumnos y la respuesta organizada más adecuada a los mismos. Esto requiere una labor importante de diagnóstico de los problemas que se presentan y de organización de las respuestas educativas más eficaces para la atención a las diferencias individuales en todos los ámbitos: escolar, personal y social.

Puesto que la acción tutorial la ejerce de algún modo todo el profesorado, toda vez que la actividad docente implica el seguimiento y la orientación del proceso de aprendizaje de los alumnos, y por otro lado por constituir ésta una medida de carácter vehicular en relación con las demás, al proporcionar un conocimiento exhaustivo de la situación personal en la que se encuentra el alumno, no se han aportado datos específicos respecto a su aplicación.

Unicamente Cataluña destaca que, para poder planificar y realizar el seguimiento del conjunto de las actuaciones y medidas que los centros de secundaria han de llevar a cabo para atender a la diversidad de necesidades educa-

tivas de los alumnos, se ha previsto la existencia de una *Comisión de Atención a la Diversidad* integrada por el coordinador pedagógico de la ESO, el profesor de psicología y pedagogía (o el maestro de pedagogía terapéutica), los jefes de los departamentos que imparten las áreas instrumentales y la persona de la EAP (equipo de asesoramiento psicopedagógico) que interviene en el centro. Esta comisión, a lo largo del curso, asume la coordinación del conjunto de actividades singulares que se llevan a cabo en el centro en relación con la atención a la diversidad, que pueden hallarse incluidas en: el plan de acción tutorial, las actuaciones de los departamentos, especialmente de aquéllos que imparten áreas instrumentales, en relación con las adaptaciones del currículum para determinados alumnos o grupos de alumnos, la oferta de créditos variables, la organización de la docencia en la parte común del currículum, la agrupación del alumnado, el establecimiento de las prioridades en la actuación del profesor de psicología y pedagogía y del maestro de pedagogía terapéutica, de acuerdo con las funciones que tengan atribuidas.

B.- Medidas Organizativas

B.1.- Refuerzo y Apoyo Educativo

El refuerzo y apoyo educativo se considera una medida ordinaria de atención a la diversidad dirigida a los alumnos que presentan dificultades específicas en alguna área o materia del currículo. Para ello el profesorado deberá realizar un seguimiento más detenido de estos alumnos con objeto de que alcancen los objetivos previstos. En los casos más extremos suele ir unida a pequeñas adaptaciones en el currículo, pero en ningún caso referidas a objetivos ni a contenidos.

Los Dptos. Didácticos dedicarán, en la medida de sus posibilidades, algún tiempo para la atención a los alumnos a través del apoyo y del refuerzo educativo.

La puesta en práctica de esta medida es muy variada, pero se podría destacar que preferentemente se realiza dentro del aula a través de desdobles, agrupamientos flexibles, tutorizaciones de alumnos, apoyos dentro del aula (del especialista), dos profesores en el aula (de refuerzo a la integración)... También este refuerzo puede realizarse fuera del aula, pero esta solución parece menos generalizada.

La medida afecta fundamentalmente a las llamadas áreas instrumentales y, en principio, debe tener una duración limitada en el tiempo. Valencia destaca al respecto que esta medida puede tener una duración de un curso completo.

Hay que destacar que en la documentación aportada por las Comunidades Autónomas (concretamente en Canarias y Valencia) se produce un cierto solapamiento entre la solución a esta medida y el agrupamiento específico.

B.2.- Agrupamientos Específicos

Se trata de una medida organizativa de atención a la diversidad por la que los centros deberán atender a aquellos alumnos que no puedan seguir el ritmo del aula debido a retrasos académicos que supongan carencias básicas que impidan proseguir un aprendizaje significativo.

Esta medida tiene que ir acompañada de algún tipo de adaptación curricular que, como mínimo, afectará a criterios de evaluación y a elementos metodológicos y, tal vez, a los contenidos y se referirán a las llamadas áreas instrumentales.

Los alumnos que se encuentran agrupamientos específicos pertenecen siempre a un grupo de referencia ordinario ya que estos agrupamientos no deben tener carácter definitivo, sino dinámico y flexible.

Por otra parte los alumnos procederán de los diferentes grupos de un mismo curso, lo que debe suponer en el centro escolar un importante esfuerzo organizativo.

En el caso de Navarra los alumnos no pueden permanecer en esta modalidad específica más del 40% del tiempo lectivo, esto es, 11 horas semanales. Esta medida se aplica en los tres primeros cursos de la etapa.

En el caso de Galicia, los alumnos, que serán menores de 16 años, pueden permanecer en este tipo de agrupamiento el 100% del horario que corresponda a las áreas que se señalen, pero en ningún caso esta estancia de los alumnos en los agrupamientos específicos podrá superar el 40% del total del horario escolar. La medida también está indicada en aquellos casos en los que se considere esencial para garantizar la eficacia de la repetición de los alumnos que permanecen un año más en el segundo curso. Los agrupamientos acogerán a un máximo de 15 alumnos

B.3.- Flexibilización del periodo de escolarización

Esta medida, de carácter extraordinario, puede aplicarse en una doble dirección:

- a) Permanencia de un año más en un curso o ciclo para los alumnos que no hayan alcanzado los objetivos del mismo.

- b) Reducción del periodo de escolarización obligatoria, por un máximo de dos años y no en la misma etapa, para alumnos con n.e.e. asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

En general, la decisión de permanecer un año más en el mismo curso o ciclo se puede adoptar una sola vez y, en algunas Comunidades Autónomas (Galicia, País Vasco, Navarra y Valencia), excepcionalmente una segunda vez si se considera beneficioso y eficaz para el alumno.

La adopción de esta medida debería ir acompañada de otras medidas complementarias que impidieran que se convirtiera en una mera repetición del curso, es decir, de "más de lo mismo". Por otra parte, lo lógico sería que los alumnos a los que se aplica esta medida hubieran recibido con anterioridad otro tipo de ayudas de las que ya nos hemos referido.

Por lo que se refiere a Navarra, a partir de los resultados de un estudio realizado por el Servicio de Inspección sobre la eficacia de las medidas organizativas de atención a la diversidad (Gobierno de Navarra, 1999), se desprende que nos encontramos lejos de constatar lo afirmado. Más bien hay que señalar que sucede lo contrario, es decir, tan sólo un 22% de estos alumnos reciben otro tipo de medidas específicas de atención.

B.4.- Unidades de Currículo Adaptado

Bajo la denominación de Unidades de Currículo Adaptado (UCAs) hemos englobado toda una serie de medidas de carácter extraordinario dirigidas, en general, a los alumnos de segundo ciclo de la ESO, que además de contar con un retraso generalizado en los aprendizajes, presentan problemas generales de conducta y convivencia, de inadaptación al medio escolar e, incluso, de rechazo a la propia institución escolar.

El estudio comparativo de la documentación aportada por las diferentes Comunidades Autónomas pone de manifiesto la gran diversidad de denominaciones diferentes (País Vasco habla de Proyectos de Intervención Educativa, Cataluña de Unidad de Adaptación Curricular o UAC, Canarias de Talleres de Intereses, Andalucía de Aulas Ocupacionales, Galicia de Programas de Ciclo Adaptado), utilizadas para referirse a estrategias muy parecidas. Por este motivo en este apartado nos vamos a referir a los aspectos comunes destacando, a su vez, las notas distintivas más relevantes de cada una de ellas.

Por lo que se refiere al alumnado, como ya hemos descrito, se trata de escolares que unen un retraso generalizado en sus aprendizajes con problemas de conducta y de adaptación al medio. En la mayoría de las ocasiones estos alum-

nos cuentan con una historia educativa en la que ya se han adoptado otro tipo de estrategias de intervención de carácter menos segregador.

Hay que destacar que, en el caso de Canarias, esta medida se hace extensiva al primer ciclo, esto es, desde los 12 años, si bien en esta Comunidad se encuentran todavía en una fase de diseño.

También es preciso señalar que Cataluña aplica esta medida a alumnos de necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad psíquica.

En cuanto al currículum hay que resaltar que está tratado de tal manera que se destaca la intención de perseguir unos aprendizajes básicos y fundamentales en diversas áreas. Estas áreas son, principalmente, las instrumentales y se trabajan a través de una metodología que prioriza la globalización y la funcionalidad de los aprendizajes, teniendo siempre como referencia los objetivos generales de la etapa y destacando, además, los aprendizajes denominados manipulativos, prácticos o aplicados.

En el caso de Galicia, Navarra y Valencia el currículum está claramente organizado en tres ámbitos, además de Educación Física y Tutoría, con un mayor peso horario (50%) para el ámbito práctico.

La organización se entiende que está hecha en grupos distintos y autónomos en todo su horario, si bien en Cataluña los alumnos están adscritos a un grupo ordinario.

No consta en la documentación original el perfil del profesorado que atiende estos grupos, si bien se deduce de la metodología y de la organización del currículum que se debe intentar basar la intervención educativa en el menor número de profesores.

Navarra ha creado la figura del "profesor de ámbito" y las vacantes han salido a provisión ordinaria en los concursos de traslados, aunque no en oposición.

La ratio alumno/grupo debe ser, como es esperable, más baja que en los grupos ordinarios y las Comunidades que aportan datos al respecto la fijan en 12-15 alumnos por grupo.

En principio, las distintas Comunidades parecen compartir la finalidad de esta medida de atención a la diversidad que no es otra que la de promocionar a los alumnos a situaciones más normalizadas. Se pretende posibilitar al alumno, si así lo considera el equipo docente, el paso a un grupo ordinario de la ESO, o a un grupo de diversificación curricular una vez cumplidos los 16 años,

para, de este modo, conseguir el título de graduado. Si ello no fuera posible, estos alumnos pasarían, sin titulación y con la edad correspondiente, a un Programa de Garantía Social.

Andalucía se refiere a estas unidades bajo la denominación de Aulas Ocupacionales, y destaca que se irán transformando de manera paulatina en Programas de Garantía Social.

Por último, cabe destacar la existencia de un tipo de unidades que bajo diferentes denominaciones -el País Vasco las califica como Programas de Escolarización Complementaria, Cataluña como Unidades de Escolarización Externa y Navarra como Unidades de Currículo de Currículo Adaptado Externas-, su denominador común es el estar dirigidas a un alumno que podría considerarse límite, es decir, un alumno que se encuentra bordeando la marginalidad o la exclusión social. Estos alumnos son atendidos, en relación con otras instituciones autonómicas o municipales, fuera de la institución escolar ordinaria, aunque desde un punto de vista administrativo pertenecen a un centro ordinario determinado.

B.5.- Diversificación Curricular

La diversificación curricular es una medida de carácter extraordinario que está contemplada en la LOGSE y, por tanto, ha propiciado una mayor uniformidad en las propuestas adoptadas por las diferentes Comunidades.

De manera resumida podríamos decir que consiste en organizar un currículo específico como nivel básico de referencia más elemental para conseguir el título de graduado. Ha de entenderse como una forma particular de adaptación curricular que implica, entre otros aspectos, la sustitución de diversas áreas por ámbitos, que constituyen un medio para integrar los aprendizajes básicos y fundamentales e impartirlos de forma globalizada.

Esta medida está pensada para aquellos alumnos que no consiguen, por la vía ordinaria, los objetivos de la etapa, pero que, a diferencia de los alumnos de las Unidades de Currículo Adaptado, no son alumnos con problemas de conducta o de inadaptación escolar, sino que cuentan con una actitud favorable hacia el estudio.

Galicia y Valencia señalan como requisito para participar en este tipo de aulas el haber contado antes con otras medidas de adaptación curricular menos significativas y, al mismo tiempo, manifestar un cierto interés en obtener el título de Graduado en Educación Secundaria.

La edad de los alumnos está fijada por la ley y en ésta se indica que los alumnos deben tener cumplidos los 16 años.

El currículum debe estar organizado en tres ámbitos con la misma finalidad de globalización y funcionalidad de los aprendizajes que hemos señalado en el apartado anterior. En el País Vasco se refieren solamente a dos ámbitos: el lingüístico-social y el científico-tecnológico.

Aunque, en general, estas aulas, allí donde puedan organizarse, tienen un carácter independiente (por ejemplo en Navarra) en otros casos, como en Galicia, los alumnos pertenecen a grupos ordinarios de referencia para aquellas áreas que no se han organizado en ámbitos.

En el caso de Galicia y Canarias la duración de esta medida es de uno o dos cursos.

La ratio es también más baja que la de los grupos ordinarios, y ronda entre los 12 y 15 alumnos.

El País Vasco destaca que a partir del curso escolar 2000-2001 todos los centros públicos que impartan la ESO contarán, al menos, con un grupo de diversificación curricular con un profesor de cada ámbito.

Canarias incluye dentro de la diversificación curricular unas Aulas Taller que distingue de los Programas de Diversificación Curricular y que caracteriza por su organización interdisciplinar y globalizada del currículo.

A MODO DE RESUMEN

Concluimos este análisis de síntesis de las medidas de atención a la diversidad, realizado a partir de la información aportada por las distintas Comunidades, destacando las siguientes ideas:

1.- La atención a la diversidad del alumnado propuesta en la LOGSE constituye una realidad bien desarrollada y organizada en las diferentes Comunidades Autónomas.

2.- Las distintas Comunidades cuentan con una normativa legal específica desarrollada a partir de la LOGSE, como punto de inflexión en el tratamiento de la diversidad. Esta se puede consultar en los documentos originales publicados por el Consejo Escolar de Navarra (Consejo Escolar de Navarra, 2000).

3.- Por lo que se refiere a la puesta en práctica de las diferentes medidas de atención a la diversidad en los niveles de educación infantil y primaria, cabe

destacar que es bastante uniforme. Es decir, en estos niveles la atención a la diversidad no genera problemas especiales al sistema educativo. La diversidad crece y se complica conforme el alumno avanza en el sistema educativo. Así, es en la educación secundaria donde se aprecia un mayor grado de significatividad en las medidas adoptadas para atender a la diversidad.

4.- En educación infantil y primaria cobra especial relevancia la atención temprana a las necesidades educativas especiales asociadas a déficit sensorial, psíquico o motor, o a problemas específicos de audición y lenguaje, ya que cuanto más tiempo se tarde en ofrecer una respuesta adecuada, mayor será la diferencia o separación del alumno respecto al currículo ordinario, y con ello mayor la significatividad o el carácter extraordinario que adquieran las medidas a adoptar.

5.- Por otro lado, destaca el hecho de que, si bien alguna Comunidad Autónoma presenta normativa legal específica sobre la atención a las n.e.e. asociadas a condición de sobredotación intelectual, ninguna se refiere a estrategias específicas para este tipo de alumnado. Parece entreverse, a partir de la ausencia de información al respecto (tan sólo, aparece algún dato sobre la flexibilización del periodo de escolarización obligatoria), que este colectivo de alumnos, constituyendo parte integrante de la diversidad a la que el sistema educativo debe responder, cuenta con más recursos para satisfacer sus necesidades especiales. Dicho de otro modo, este alumnado constituye una diversidad menos problemática para el conjunto del sistema educativo.

6.- Aparte de las medidas curriculares que establece la LOGSE, las distintas Comunidades aportan información relevante sobre diferentes tipos de estrategias empleadas para atender a la diversidad de su alumnado. Con la intención de establecer un cierto orden entre ellas (en ocasiones bajo diferentes denominaciones se refieren a las mismas estrategias y, a la inversa, con la misma denominación se refieren a realidades diferentes), las hemos agrupado en: estrategias para atender a los alumnos con n.e.e y estrategias de naturaleza compensadora.

7.- En cuanto a la Educación Secundaria, como ya hemos comentado, se aprecia una mayor significatividad de las medidas adoptadas para atender a la diversidad. En esta etapa, las diferencias individuales debidas a la historia personal, social y académica de cada alumno se hacen más evidentes y reclaman necesariamente respuestas educativas diferenciadas tanto de tipo curricular como organizativo. A veces, se han ido acumulando retrasos académicos y desfases que dificultan una adecuada evolución en el aula ordinaria. También suele producirse, un rechazo a la institución escolar y una desmotivación hacia todo aquello que supone un esfuerzo.

8.- Respecto a las medidas curriculares destacamos lo siguiente:

Navarra está realizando un gran esfuerzo en desarrollar programaciones didácticas de referencia con tres niveles de dificultad, con objeto de atender a la diversidad del alumnado en el aula ordinaria.

En general las adaptaciones curriculares en secundaria se caracterizan por: 1.- asegurar la adaptación de los contenidos de las áreas instrumentales; 2.- plantear el trabajo en pequeños grupos y en un espacio diferenciado; 3.- compaginar las actividades individuales con las actividades ordinarias de los demás compañeros; 4.- tener siempre como referente los objetivos generales del área y los objetivos generales de la etapa.

La opcionalidad pretende atender la diversidad del alumnado en lo que se refiere fundamentalmente a intereses y motivaciones y, en segundo término, a las capacidades a través de la elección de determinadas áreas que pueden realizar los alumnos.

Por su parte, la acción tutorial debe garantizar el conocimiento sistemático de las diferencias individuales de los alumnos y la respuesta organizada más adecuada a los mismos. Esto requiere una labor importante de diagnóstico de los problemas que se presentan y de organización de las respuestas educativas más eficaces para la atención a las diferencias individuales en todos los ámbitos: escolar, personal y social.

9.- De las medidas organizativas lo más destacable es:

Siendo el refuerzo y el apoyo educativo una medida ordinaria dirigida a los alumnos que presentan dificultades específicas en alguna área o materia, su puesta en práctica es muy variada y en ocasiones se llega a producir un cierto solapamiento entre esta medida y el agrupamiento específico. Preferentemente se realiza dentro del aula a través de desdobles, agrupamientos flexibles, tutorizaciones de alumnos, apoyos dentro del aula (del especialista), dos profesores en el aula (de refuerzo a la integración)...

El agrupamiento específico de los alumnos deberá ir acompañado de algún tipo de adaptación curricular que, como mínimo, afectará a criterios de evaluación y a elementos metodológicos y, tal vez, a los contenidos y se referirá a las áreas instrumentales. No son pocas las ocasiones en las que el agrupamiento flexible se utiliza con la finalidad de disminuir la ratio profesor/alumno en lugar de atender propiamente a la diversidad.

Del mismo modo que el agrupamiento específico, la decisión de flexibilizar el periodo de escolarización debe ir acompañada de la adopción de otras

medidas complementarias que impidan que ésta se convierta para el alumno en una mera repetición.

Para los alumnos de segundo ciclo de la ESO, que además de contar con un retraso generalizado en los aprendizajes, presentan problemas generales de conducta y convivencia, de inadaptación al medio escolar e, incluso, de rechazo a la propia institución escolar, se proponen las denominadas UCAs.

Las Unidades de Currículo Adaptado persiguen unos aprendizajes básicos y fundamentales en las áreas instrumentales, a través de una metodología que prioriza la globalización y la funcionalidad de los mismos. Su finalidad no es otra que la de promocionar a los alumnos a situaciones más normalizadas. Se pretende posibilitar al alumno el paso a un grupo ordinario de la ESO, o a un grupo de diversificación curricular una vez cumplidos los 16 años, que le permita conseguir el título de graduado. Si ello no fuera posible, estos alumnos pasarían, sin titulación y con la edad correspondiente, a un Programa de Garantía Social. Su puesta en práctica, al no estar ésta medida contemplada en la LOGSE, ha dado lugar a una gran variedad de estrategias diferentes.

Por último, la diversificación curricular presenta una mayor uniformidad en las propuestas adoptadas por las diferentes comunidades autónomas. En términos generales, podríamos señalar que esta medida consiste en organizar un currículo específico como nivel básico de referencia elemental para conseguir el título de graduado. Ha de entenderse como una forma particular de adaptación curricular que implica, entre otros aspectos, la sustitución de diversas áreas por ámbitos, que constituyen un medio para integrar los aprendizajes básicos y fundamentales e impartirlos de forma globalizada.

Está pensada para aquellos alumnos que no consiguen, por la vía ordinaria, los objetivos de la etapa, pero que, a diferencia de los alumnos de las Unidades de Currículo Adaptado, no son alumnos con problemas de conducta o de inadaptación escolar, sino que cuentan con una actitud favorable hacia el estudio.

10.- Consideramos que esta síntesis de las medidas de atención a la diversidad adoptadas en las diferentes Comunidades Autónomas, debería acompañarse de un estudio de seguimiento y evaluación de su aplicación en toda la educación obligatoria. Un análisis de las mismas en relación al progreso (éxito/fracaso escolar) de los alumnos a lo largo de la escolaridad, nos permitiría comprobar su eficacia y eficiencia y así poder reorientar la intervención que fuera necesaria.

BIBLIOGRAFÍA

Consejo Escolar de Navarra, (2000). *La atención a la diversidad. La escuela intercultural*. Ponencias de los XI Encuentros de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Pamplona: Consejo Escolar de Navarra.

Gobierno de Navarra, (1999). *Evaluación de las medidas organizativas de atención a la diversidad: Educación Secundaria Obligatoria 98/99*. Servicio de Inspección Técnica y de Servicios, Gobierno de Navarra.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE nº 238, de 4 de octubre de 1990.RCL, 1990/2045).

MEC y Gobierno de Navarra (1992). *Adaptaciones curriculares: Primaria*. Ministerio de Educación y Ciencia y Dpto. de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra.

Peralta, F. y Lizasoain, O. (1997). *Apuntes de Educación Especial*. Pamplona: Newbook Ediciones.

Ponencia:

La educación de los inmigrantes:
un reto del interculturalismo
europeo

D. José Manuel Esteve Zarazaga¹
D. David Merino Mata

Desearía hacer una advertencia introductoria, y es que cuando me planteé la preparación de esta conferencia ya advertí al Presidente del Consejo Escolar de Navarra que mejor que desarrollar el tema por países, explicando por separado lo que ocurre en Inglaterra o en Bélgica, era mejor hacer un tratamiento temático, es decir, repasar los grandes temas de la educación intercultural, viendo en cada uno de ellos cuáles eran las aportaciones más importantes en distintos países.

Por otra parte, con una cierta modestia, les tengo que reconocer que mi experiencia sobre el terreno se reduce a Inglaterra, Francia, Alemania y Suiza, y que, por tanto, fundamentalmente me referiré a estos cuatro países, aunque, quizá, en algún momento específico pueda hacer mención a algún otro país.

Quisiera partir de la idea de que lo normal es la diversidad, pese a que, a la gente de nuestra generación, en la educación que hemos recibido, se nos ha intentado hacer un planteamiento de la Historia y un planteamiento de las concepciones del Estado-Nación como si lo normal fuera la uniformidad. Si alguno de ustedes le echa un vistazo al escudo de España verá que en sí mismo es un reflejo de la diversidad, puesto que el mismo escudo se compone de los reinos que inicialmente se reunieron para configurar el Estado.

A lo largo de nuestra historia ha habido distintos intentos de producir uniformidad de forma artificial, negando la realidad multicultural y multilingüe que está en los orígenes mismos del Estado.

Y en este momento, en el que España se lanza junto con otros quince países a un proceso de integración europea, está aumentando la inmigración, y aumenta la libre circulación de ciudadanos... En un momento en el que empieza a hablarse de globalización... Quizás, por ello, es el momento en que necesitamos repensar el tema de la pluralidad y el tema del enfrentamiento educativo con la pluralidad, sin perder de vista esa doble dimensión que va hacia abajo, hacia la diversidad presente en cada uno de los estados miembros de Europa, y hacia arriba, hacia un proceso de integración que nos aparece como el futuro.

Quiero partir de un axioma que marque el contexto de la discusión, y es que, los temas que intentamos plantear al hablar de educación pluralista, son en última instancia problemas políticos, y es cuestionable que la educación pueda resolverlos por sí misma. Hablar de educación intercultural solo tiene sentido en un determinado contexto político, ya que es necesario que cualquier iniciativa que se tome acabe reflejándose en decisiones políticas, y éstas marcan la discusión en cada país con significaciones completamente diferentes. Yo quiero que partan ustedes de la idea de que este tema en Afganistán ni se discute, ni se plantea. Allí se funciona a partir de su versión la ley coránica, las mujeres no pueden educarse ni asistir a la escuela, y no vaya usted con bromas a contar en Afganistán que quiere usted ser pluralista y aceptar a distintas personas que vienen con distintos valores, culturas y religiones... Por tanto, tenemos que partir del hecho de que este tema sólo se cuestiona en los estados que aceptan la democracia y el pluralismo como elementos constitutivos de su forma de hacer política

Si comparamos con los países de nuestro entorno, descubriremos que España es un país con una población relativamente uniforme, mucho más de lo que vemos en la población que transita las calles de Londres, París o de alguna otra gran ciudad europea. Sin embargo es necesario remontarnos a uno de los sucesos más negros de nuestra historia para descubrir por qué España es un país relativamente uniforme. Miren ustedes, España es un país relativamente uniforme en su población porque una de las mayores limpiezas étnicas que se han hecho en el mundo se hizo en España expulsando a 300.000 judíos y a no menos de 170.000 moriscos. En un momento en que la ciudad de Barcelona tenía 35.000 habitantes, nosotros expulsamos lo que era diez veces la población de Barcelona. De esta manera nuestro país, de forma artificial, se convirtió en un país de una raza, y de una religión, con una cierta uniformidad en su población. Sin embargo, la diversidad original que estaba en las mismas raíces del Estado se resistió a ser unificada y en distintos momentos, cuando el poder central se debilitaba, volvían a surgir los conflictos y las tensiones de esos antiguos reinos que querían que se respetaran sus fueros, los pactos por los que se

habían unido a otros reinos, su cultura y su lengua. De esta forma la guerra de los comuneros con Carlos I, la guerra civil con Felipe V, y el problema sucesorio de Isabel II, que se salda con las guerras carlistas, son otros tantos hitos en nuestra historia que señalan cómo la tensión entre pluralidad y uniformidad ha ido apareciendo como un auténtico Gaudí a lo largo de nuestra historia, cada vez que se ha intentado producir uniformidad de forma artificial.

En la Segunda República se rescató el sentimiento de diversidad que continuaba latente, y particularmente vivo en Cataluña y el País Vasco. Sin embargo después de la Guerra Civil, en el periodo franquista, nos encontramos de nuevo con una unificación por decreto, con anulación de fueros, con una política de unificación cuya imagen escolar quisiera centrarla en ese cartel que se puso en muchas de las escuelas españolas con el letrero: "Si eres español, habla español".

Sin embargo la Constitución democrática de 1978 supone un reconocimiento legal de la diversidad que estaba presente desde los orígenes mismos del Estado, y que fue más o menos mantenida como una identidad cultural en distintas áreas geográficas con una lengua y una cultura propias.

Sin embargo, si nos damos cuenta, el caso español es idéntico al de otros países europeos. Si miran ustedes Gran Bretaña se encuentran Escocia, Gales e Irlanda. Si van a Francia se encuentran bretones, corsos, alsacianos, el País Vasco francés y la Cataluña francesa. Si miramos hacia Alemania descubrimos que es un estado federal porque los distintos *landers* tienen una autonomía propia que no quieren perder. No hablemos de Bélgica, donde el enfrentamiento entre la comunidad valona y la flamenca está a punto de romper el país y donde además existe una minoría importante de lengua alemana. Y además de esto, se nos han quedado perdidos en el mapa de Europa: Luxemburgo, Liechtenstein, Andorra, Mónaco y San Marino, en los que nadie parece fijarse, pero son por lo menos otros cinco enclaves que nos hablan de cómo la suma de los quince estados miembros de la Unión Europea nos da un cifra muy superior a quince. Y esto es así, porque en cada uno de los países de nuestro entorno existe la misma diversidad, la misma mezcla, las mismas circunstancias históricas de países de aluvión, de grupos que fueron emigrando, de naciones diferentes uniéndose y partiéndose a lo largo de la historia.

Sobre esta diversidad inicial que está ya en los orígenes de los 15 países de la Unión Europea, nos encontramos ahora con una nueva tendencia a la diversidad producida por la inmigración. Como ha ocurrido siempre a lo largo de la historia, la Unión Europea se perfila como una zona geográfica económicamente rica, que ofrece puestos de trabajo, y, al mismo tiempo, con una demo-

grafía en recesión.. Y, como ha ocurrido siempre, el hambre empuja a oleadas de personas que huyendo de la miseria vendrán a instalarse, se están instalando ya en nuestros países.

El último censo escolar del INLEA contabilizó en la ciudad de Londres 50.000 niños que no hablan inglés. Hablan 147 lenguas de las cuales las diez más importantes son: bengalí, turco, gujrati, español, griego, urdú, punjabi, chino, italiano y árabe.

El 27% de la población del pequeño Luxemburgo es, en este momento, población inmigrante, perteneciente a más de 20 nacionalidades, en un estado en el que como punto de partida los niños en la escuela ya afrontan la escolaridad en alemán y francés.

Por tanto, en el panorama escolar europeo nos encontramos con unos fenómenos de inmigración que van produciendo unas poblaciones escolares con una presencia cada vez mayor de inmigrantes, con dos tendencias distintas que habría que distinguir:

- En unos países la inmigración es básicamente rural, como está ocurriendo en España, en la zona andaluza de El Egido, Roquetas, y el resto de la zona de Almería.
- Mientras que en la mayor parte de los países europeos donde la economía no es una economía agrícola, la inmigración se está concentrando básicamente en las grandes ciudades, tal como ocurre en Suiza: en los pequeños cantones alemanes, de economía rural, hay unos pequeños porcentajes de alumnos inmigrantes (3,7%), mientras que las escuelas del Cantón de Ginebra tienen un 41% de alumnos de origen inmigrante.

En la presentación que hace Suiza de su propio sistema escolar nos dice: La escuela es de tradición monocultural, sin embargo ha de integrar nuevas culturas, nuevos idiomas. Antaño en la Suiza de habla francesa se prohibió el uso del habla regional en las clases y patios de recreo; hoy tiene que aventurarse sobre los nuevos caminos de una pedagogía integrada de los idiomas.

Las olas migratorias dependen de las condiciones económicas. En el siglo pasado millares de suizos tuvieron la obligación de exilarse; la emigración era entonces una solución para el problema sangrante de la miseria.

En 1877 una primera ley federal sobre el trabajo en las fábricas fue votada, por escaso margen de votos, por el pueblo suizo (51,5%) y prohibió el trabajo en fábricas para niños de menos de 14 años. Las escuelas se abrieron entonces a los niños de toda condición.

Hoy la escuela se abre a los niños que vienen de fuera sean refugiados o clandestinos. Cada cantón pone en pie sus estructuras de acogida:

- Integración inmediata en clases de escolaridad obligatoria o clases de acogida. Las políticas de inmigración oscilan entre estas dos soluciones según los efectivos y las llegadas
- Formación de maestros en la interculturalidad
 - Apertura de ciertas comisiones escolares a los representantes de las comunidades extranjeras
- Integración de los maestros de las escuelas de lenguas y culturas paralelas en la vida de las escuelas de primera enseñanza

El diálogo entre las culturas se concreta más netamente definiendo la escuela como un espacio para la realización de un proyecto social, en la que hay que favorecer la aparición de una sociedad pluricultural para prevenir los riesgos de la intolerancia y el racismo

Este mismo planteamiento que vemos en Suiza podríamos hacerlo extensivo hoy a España, ya que en ella se prohibió durante mucho tiempo el uso de otras lenguas distintas al castellano en nuestras escuelas; y hoy, por tanto, nos encontramos con una tendencia inversa, con una apertura a la diversidad, a la aceptación del pluralismo.

En el panorama político europeo contemporáneo encontramos dos movimientos centrales hacia la diversidad:

- El primero es el creciente poder político de las regiones, que no solamente es una tendencia española, sino que aparece igualmente en el resto de los países de nuestro entorno, con distintas fórmulas de autogobierno, que en nuestro país se han concretado en las instituciones que conocemos como Comunidades Autónomas.

El segundo es el proceso de diversificación de la población, producida no sólo por la inmigración sino también por una mayor movilidad de la población; incluyendo en esta rúbrica no sólo la movilidad de la población extranjera que viene como inmigrante, sino también la movilidad de la población en el interior de un mismo Estado o Nación y la movilidad en el interior de una misma Comunidad Autónoma. En contra de lo que ha ocurrido casi siempre, la gente no muere donde nace.

En este contexto una nueva política de unificación es impensable.

La Europa unida va a ir más hacia una Europa de las regiones y de las nacionalidades que a una entidad organizada en un bloque unitario, basado en una

nueva idea de unificación a gran escala, en un ámbito más amplio como podría ser el europeo.

Toffler, en su ensayo sobre el cambio de poder nos avisa de que vamos a ir más hacia organizaciones en mosaico donde, rompiendo fronteras que habitualmente se han considerado históricas, distintas regiones buscarán más el contacto con sus vecinas inmediatas a las que les unen intereses comunes de todo tipo y a las que no logrará separar una raya divisoria trazada en un mapa.

Sin embargo, se plantea un nuevo problema que aparece en la política europea de los últimos diez años como una preocupación creciente, y es el problema de la cohesión social. El problema es cómo aceptar la diversidad sin que se pierda esa cohesión mínima, ese sentido de comunidad, sin el cual se enfrentan los estados y las comunidades que anteriormente convivían en paz, fraccionándose en distintos grupos y llegando a las rupturas culturales y étnicas, a los conflictos tan radicales que, lamentablemente, hemos visto de una forma terrible en la antigua Yugoslavia.

Es necesario plantearse entonces cuál es el papel de la educación dentro del proceso de socialización, y cuáles serían los planteamientos desde los que la educación puede favorecer el pluralismo sin que lleguemos a perder un mínimo de cohesión social.

Hay un libro básico que yo les recomiendo leer a todos ustedes, aunque esté escrito en 1916, es el libro de John Dewey "Democracia y educación". Es un libro básico porque está escrito por el teórico americano que se encuentra un país producto de la emigración y que reflexiona con una enorme altura intelectual y con una buena apoyatura científica sobre cuáles pueden ser los papeles de la escuela ante las masas de inmigrantes que llegan a los Estados Unidos con distintas lenguas, con distintos valores, con distintas creencias y con distintas concepciones de la vida.

Hasta ahora, la educación producía procesos de socialización convergentes, de tal manera que la educación era un proceso que unificaba valores, unificaba la lengua, unificaba las concepciones de la vida. Sin embargo, en el momento actual nos encontramos con una auténtica ruptura de la socialización convergente, y por lo tanto con la presencia en nuestras escuelas de niños que tienen ideas, concepciones y planteamientos educativos muy distintos, y que exigen que se respete sus diferencias.

Dewey ya planteaba en su día que en una ciudad actual existe más diversidad que la que existía en un continente en épocas anteriores.

Nos llama la atención cómo en tiempos antiguos la diversidad era un asunto geográfico. Cada sociedad tenía su territorio y dentro de su territorio la

población era homogénea. Sin embargo en el momento actual nos encontramos con la dificultad de definir qué valores debe plantear la escuela cuando conviven en un mismo territorio, en una misma área geográfica, alumnos con costumbres, tradiciones y culturas diferentes.

En este sentido Dewey va a plantear un programa para la escuela basado en cinco puntos:

1. La convivencia en las mismas escuelas de jóvenes procedentes de distintas minorías raciales, religiosas y culturales debe tender a la creación de una nueva mentalidad que supere la diversidad
2. La presencia de materias de estudio que sean comunes debe acostumar a todos a una unidad de perspectiva
3. La escuela debe eliminar las diferentes formas de juicio y emoción, evitando las diversas influencias de los diferentes ambientes sociales, de tal forma que se convierta en un factor de estabilidad y de equilibrio frente a la disociación de grupos de valores contrapuestos
4. Es misión del ambiente escolar eliminar hasta donde sea posible los rasgos perjudiciales del medio ambiente, para que no influyan sobre los hábitos mentales de los alumnos. La escuela tiene que eliminar lo indeseable, lo trivial y lo positivamente perverso y hacer que el alumno pueda contrarrestar su influjo en el medio social ordinario
5. Es misión del ambiente escolar contrarrestar diversos elementos del ambiente social y tratar de que cada individuo tenga posibilidad de liberarse de las limitaciones del grupo social en que ha nacido y de ponerse en contacto vivo con un ambiente más amplio.

La política que plantea Dewey es la que se ha denominado la política del crisol. El crisol se utiliza en las fundiciones para mezclar distintos metales y producir una aleación única. Y efectivamente Dewey se plantea un concepto de escuela como una escuela unificadora, como una escuela que plantea una política de crisol. Es decir, con independencia del origen de los niños que entren en la escuela como institución, la función de ésta es unificarlos.

En el momento actual nos encontramos con que la política del crisol se hace impensable, hasta el punto de que, como he propuesto en algún escrito, estamos pasando de la política del crisol a la política de la ensaladera. En la ensalada mezclamos diversos ingredientes, que no siempre son los mismos, y buscamos que tengan una cierta armonía, pero manteniendo cada uno de ellos su sabor original. Siguiendo la metáfora del crisol, el modelo de la ensaladera, como ha propuesto Toffler, viene a contraponerse al modelo del crisol de John Dewey.

Ahora bien, desde esta nueva perspectiva, tenemos que reflexionar sobre los nuevos problemas que plantea una sociedad divergente, en la que confluyen distintos medios de comunicación que apoyan a grupos culturales diferentes, en los que se defienden modelos educativos contrapuestos, según los cuales se busca que la escuela cumpla objetivos y desarrolle valores diferentes, cuando no contradictorios.

El mejor ejemplo que les puedo poner es "la guerra del chador" que ustedes habrán seguido en los liceos franceses, sobre todo de las afueras de Lyon y de París, en los últimos años. La guerra surge porque las niñas de procedencia cultural musulmana van a clase con el chador; con el velo que les cubre la cara. Los profesores franceses se preguntan cómo en la sociedad francesa actual, moderna, basada en la libertad, en la fraternidad y en la igualdad, van a permitir que las niñas cubran su cara en público, y entonces les piden a las niñas que se quiten el velo. Al día siguiente las asociaciones culturales musulmanas se presentan en los liceos y les dicen a los profesores que son unos colonialistas culturales, y les preguntan por qué permiten que vayan a clase alumnos vestidos de cuero negro con púas o rapados según la moda de los skinheads y no van a permitir que las niñas vayan con el chador, un simple símbolo de los valores de la cultura de origen de las niñas. Los profesores reflexionan y les dicen a las chicas que, la que quiera, siga yendo a clase con el chador. Y al día siguiente, las asociaciones feministas se presentan en las escuelas diciendo que los profesores son unos puercos machistas por permitir que las chicas vayan a clase con el chador. En definitiva, el profesor se encuentra en medio de dos grupos: si les deja el chador le atacarán las feministas, si les quita el chador le atacarán las asociaciones culturales musulmanas.

Para que vean ustedes que este ejemplo no nos queda lejano y no piensen que no tiene nada que ver con nosotros, les propongo que sigan conmigo una pequeña serie de noticias periodísticas. El 13 de noviembre de 1997, encontramos el siguiente titular de prensa: "Un padre argelino prohíbe a sus hijas ir a clase en Girona por causas religiosas". Cuando leí este titular pensé: "¿Qué cosa más arcaica! ¿Por qué obligarán a las niñas a ir a clase de religión?" Mi sorpresa fue que, al leer despacio el texto, descubro que las niñas no van a clase de religión y que el conflicto surge porque el centro exige que asistan a las clases de música y de educación física. Y entonces, profundizando en la historia, descubrimos que el padre considera que la música occidental es profundamente destructora del espíritu de sus hijas, y no está dispuesto a aceptar el horror de que las niñas se pongan el pantalón de un chandal. El 14 de noviembre la Generalitat amenaza con denunciar el caso a la Fiscalía de Menores. El día 15, el padre reivindica vivir según el Corán y pregunta por qué le tienen que obligar a algo que

está en contra de sus convicciones religiosas. Por último, el 16 de noviembre la comunidad islámica amenaza con recurrir al Tribunal de Derechos Humanos de Estrasburgo denunciando a la Generalitat , al Delegado de Educación y al Director del colegio por presuntas coacciones al presionar al padre para que envíe a sus hijas a la escuela en contra de sus propias convicciones religiosas.

Por tanto, nos encontramos con unas presiones nuevas que rompen la unidad en torno a los valores que debería conseguir la escuela, y ante las que nuestros profesores no saben qué valores defender en su actividad educativa.

Por el mismo motivo, no hay nada más peligroso en el momento actual que intentar hacer caso de la exigencia que nuestra sociedad hace a los profesores de encargarse de la educación sexual. Porque lo mismo estás como un pobre bobo hablando de que las abejas llevan el polen de flor en flor y los alumnos se están muriendo de risa, o decides hablar de métodos anticonceptivos y al día siguiente la APA te acusa ante la jurisdicción penal por perversión de menores y escándalo público. Para que ustedes me crean les enseñaré el titular de una noticia de prensa: "Piden cárcel para un profesor que publicó las pintadas de los lavabos de un instituto de Cádiz". La fiscalía de la Audiencia Provincial de Cádiz ha solicitado cinco meses de arresto, siete años de inhabilitación especial y 30.000 pesetas de multa para Pedro Barrio, profesor del IES de Sanlúcar de Barrameda , por el presunto delito de escándalo público." El problema es el siguiente: El profesor se encontró las pintadas detrás de las puertas de los lavabos del instituto, cogió el periódico del colegio y en él se preguntó por qué los niños del instituto tenían que escribir detrás de las puertas de los lavabos, y copió lo que usted y yo sabemos que está escrito detrás de las puertas de los lavabos de los institutos. Una mamá se sintió escandalizada y ahí tenemos al profesor encausado por la vía de lo penal.

En definitiva, nos encontramos con que en nuestra sociedad conviven grupos distintos, que se plantean valores educativos distintos, y que presionan a nuestras escuelas para que asuman enfoques educativos contrapuestos, y a veces contradictorios, mientras que muchos de nuestros profesores no están preparados para afrontar y resolver este tipo de conflictos.

Tenemos que contar con la presencia de cuatro factores de diversificación en nuestras sociedades contemporáneas, y sobre algunos de ellos apenas si hemos reflexionado hasta ahora:

1. Grupos culturales con culturas y lenguas diferentes que están dentro de un mismo estado.
2. Emigrantes que se establecen de forma más o menos permanente.

3. Transeúntes que se establecen temporalmente, pero sin un deseo de integración y pensando en volver lo antes posible a su país de origen .
4. El fortalecimiento de la propia identidad en grupos resultantes de la socialización divergente en diferentes subculturas.

¿Se dan ustedes cuenta de que dar clase a un grupo de alumnos de secundaria en cualquier gran ciudad europea no sólo supone encontrarse con inmigrantes, sino también encontrarse con skinheads, punkies, rastas, heavys y otras tantas tribus urbanas o suburbanas que nacen, crecen y desaparecen en periodos de tiempo cada vez más cortos?. Y debajo de la forma más o menos estafalaria de vestir que tiene cada grupo, hay unos valores distintos, una concepción de la vida distinta. Y, así, el profesor debe enfrentarse a otro elemento de diversidad en sus clases que estaría en la misma presencia y en los valores divergentes de estas tribus urbanas.

En el anuario de UNESCO de 1998 se le da a España una tasa de escolarización del 109 %, es decir, tenemos escolarizados un 9 % más que los niños censados. Lo cual ocurre en todos los países de nuestro entorno europeo. Si se mira el mismo anuario se descubrirá que Francia tiene una tasa de escolarización del 114 %, básicamente producido por la escolarización de niños inmigrantes argelinos, de niños transeúntes, minorías étnicas (como ocurre con los niños gitanos)... que no les apuntan en el censo, etc. En realidad, esto supone que la escolarización real es del 100 % de la población infantil.

Esta escolarización del 100 % de los niños supone la presencia dentro de nuestras escuelas, por primera vez en la historia, de todos los problemas sociales y políticos que un país tiene pendientes y que ahora deben dirimirse en el campo de juego de lo escolar. Esta nueva situación implica la desaparición de la uniformidad que antes tenía nuestro alumnado cuando nuestro sistema educativo era un sistema educativo de élite. El año que yo acabé mi bachillerato sólo estudiábamos secundaria en este país el 9 % de los niños de mi edad. No es lo mismo trabajar con un 9 % de una población escolar superseleccionada, que trabajar con el 100 %, o mejor con el 109 % de la población, incluyendo esas cuatro fuentes de diversificación que hemos visto.

Por tanto, los nuevos problemas prácticos que deben enfrentar nuestros profesores exigen diseñar nuevos sistemas de formación. No podemos seguir incorporando profesores para trabajar en estas aulas nuevas donde impera la diversidad, donde hay problemas que nunca se han planteado antes en nuestros sistemas educativos, manteniendo los antiguos sistemas de formación, donde se les siguen enseñando las materias tradicionales, donde seguimos hablándoles en psicología del perro de Pavlov, en pedagogía de lo que pensa-

ban Kant y Rousseau de la educación hace dos siglos, y, luego, naturalmente, no hay tiempo de preparar de forma práctica a nuestros profesores para enfrentar los problemas reales con los que se van a encontrar.

Yo sé que es muy difícil modificar los planes de estudio de la formación inicial, porque entretanto, la autonomía universitaria ha diversificado estos planes de estudio y hay una escasa posibilidad de tomar una decisión global para modificar la formación de profesores. Y como, además, en nuestras universidades las comisiones de planes de estudios están compuestas por los que ya están, seguiremos teniendo las mismas asignaturas que ya se están dando hasta que se modifique el sistema, y jamás habrá forma de incluir nuevas materias, que respondan a problemas nuevos, porque quienes defiendan estas materias se encontrarán con la cerrada oposición de los intereses creados. ¿Cómo vas a dejar sin trabajo a Loli, que lleva 32 años explicando caligrafía, materia imprescindible para un maestro como todos ustedes reconocen, y cómo vamos a incluir una materia de interculturalismo, de pluralismo o de atención a la diversidad? ¿Cómo vamos a hacerle entender a la gente, antes de entrar en el instituto, que en contra de lo que decía Rousseau, se pueden encontrar a tres cabezas rapadas sentados en la primera fila, y que cuando entren en la clase se pueden encontrar con una amplia variedad de alumnos, no solo por su procedencia étnica, sino por su pertenencia a distintas tribus urbanas?

Yo soy un académico y no tengo ninguna responsabilidad política, pero les hablo a ustedes que aconsejan a los distintos sistemas educativos. Miren ustedes, no sé cómo se puede hacer, pero es urgente reformar la formación inicial de nuestros docentes, porque de verdad estamos volviendo locos a nuestros profesores, y cuando digo que los estamos volviendo locos, quiero decirles a ustedes que Málaga y su provincia, donde durante 7 años yo he hecho las estadísticas de salud docente, produce al año 150 enfermos mentales que tienen que abandonar la profesión porque no aguantan seguir en la enseñanza.

Nuestros profesores se encuentran con problemas de lengua, con problemas de identidades culturales diferentes, con valores distintos, con que tienen que asumir labores educativas en las que continuamente les hemos ido pidiendo nuevas responsabilidades: haga usted educación sexual, y haga usted educación para la tolerancia, y haga usted educación vial... ¿y qué más? Pues cada vez que tenemos un problema social o político pendiente le damos una larga cambiada y lo metemos en la escuela. Que aparece el sida, hagan educación para la salud. Que aumenta la llegada de inmigrantes, hagan educación intercultural, y así un largo etcétera. ¿Cómo podemos pensar que nuestros profesores puedan enfrentar estas nuevas responsabilidades sin modificar la formación inicial del profesorado?

Veamos, a continuación, qué metodologías de aula se están empleando en otros países para afrontar los problemas que plantea la educación intercultural. Les hablaré de las fundamentales.

En primer lugar se están planteando clases de apoyo y aulas puente, es decir, durante un cierto tiempo, que habitualmente está en torno al año o los dos años, se entiende que los niños inmigrantes tienen que recibir un apoyo específico, habitualmente de tipo lingüístico y en muchos casos de adaptación psicológica o de adaptación cultural.

En nuestro trabajo sobre la escolarización de inmigrantes, en la zona del Campo de Gibraltar y Melilla, hemos encontrado una distinción básica a la que damos mucha importancia, se refiere a la edad del niño inmigrante. Cuando el niño llega a un país nuevo antes de los 10 – 12 años, sin una identidad formada, se asimila y se integra mucho mejor que cuando el niño emigra en la adolescencia, porque esto le supone la ruptura con otra cultura que ya considera como suya, le supone el abandono de su ambiente de amigos, y de un entorno familiar que ha dejado atrás, planteándole frecuentemente problemas afectivos y, por tanto, los problemas de adaptación, la rebeldía frente al cambio y su rechazo del nuevo entorno son mucho mayores, provocando mayor número de enfrentamientos en el nuevo ambiente escolar.

Para hacer frente a los problemas de adaptación se está planteando en muchos países la aparición de una figura nueva en las escuelas, y es la de los mediadores culturales. Alguien que les explique a los niños en su lengua, porque no entienden la del país al que acaban de llegar, cómo funcionan las cosas, cómo se organiza esa escuela, qué puede y qué no puede hacer porque a veces las costumbres son distintas.

Igualmente, se ha planteado en muchos países la elaboración de guías destinadas a los alumnos inmigrantes y sus familias, elaboradas a veces en varios idiomas, como es el caso de la guía multicultural de Frankfurt editada en 10 idiomas. Esta es una iniciativa realmente interesante para una gente que llega a un país, en el que no sabe cómo funcionan las cosas y donde muchas veces produce conflictos, no porque quiera producirlos, sino porque desconoce los procedimientos, cómo se afrontan las cuestiones, de qué manera enfrentarse a un problema, cuál es, por ejemplo, el calendario escolar, cuáles pueden ser los horarios. La elaboración de estas guías en los idiomas más frecuentes entre los inmigrantes permite una mejor integración y elimina muchos problemas y malos entendidos, permitiendo a los alumnos que se integran en un ambiente nuevo saber cómo funcionan las cosas en su nuevo entorno.

Otra estrategia de integración que he visto en las escuelas de la zona de El Egido y Roquetas de Mar, en la zona del Poniente de Almería, consiste en que los colegios que están atendiendo a niños inmigrantes han rotulado el colegio en más de dos idiomas, y me contaba el Director de uno de estos colegios que, antes de hacerlo, los padres que iban a ver al director se metían en los aseos porque no podían leer el letrero en el que ponía "director" y distinguirlo del que ponía "aseos".

De la misma forma, en las Delegaciones de Educación de Andalucía se están creando una serie de instituciones de apoyo para atender a los problemas específicos de los profesores y alumnos que trabajan en contextos escolares en los que la diversidad es la norma.

La exigencia de estas nuevas dificultades plantea una idea básica, que quisiera subrayar como una consideración general, a tener en cuenta al plantear éstas y otras estrategias de trabajo en el nuevo marco que supone la educación intercultural. Me refiero al hecho de que, en estos ambientes, los profesores se encuentran con unas nuevas condiciones de trabajo y tenemos, no sólo que adecuar su formación inicial a las nuevas tareas que les encomendamos, sino también que valorar de una manera diferente su trabajo y sus horas de trabajo, ya que si les pedimos que enfrenten problemas nuevos, tenemos que darles tiempo, tenemos que destinar un tiempo para que afronten estos problemas nuevos dentro de su jornada laboral.

Voy a mostrarles ahora algunas de las estrategias básicas que se están empleando en el tema de atención a la diversidad.

Vamos a empezar por Suiza

– En el cantón de Berna, francófono, utilizan la siguiente estructura de acogida:

- Los apoyos para alumnos no francófonos se dispensan por enseñantes generalistas
- El apoyo especializado ambulatorio, así como las clases especiales, está a cargo de enseñantes especialistas

Fíjense, aquí aparece otra idea central, otro de los temas que se discuten en la estrategias de integración: la diferencia entre el profesor ordinario y el especialista. Se entiende, y esta es una disputa que vamos a ver en distintos países, que el niño debe ser integrado cuanto antes en una clase normal, con sus compañeros del país de acogida, donde no se le aparte en un gueto diferente, sino que tiene que convivir desde el principio en situaciones de máxima igualdad; y,

por tanto, para enfrentarse al déficit cultural o lingüístico que el chaval pueda tener se plantea la idea de educadores especializados, además esa otra idea de mediadores lingüísticos o mediadores culturales de los que hemos hablado antes. Sobre la base de su presencia normal en una clase integrada, se plantea un apoyo especializado ambulatorio, a cargo de profesores especializados que van recorriendo las aulas y que se puede dar en todas las comunas. Esto se está haciendo también en la zona andaluza de Almería, en concreto en la zona de Níjar, donde hay una serie de educadores especializados adjudicados a una zona, a veces concentrando a los alumnos en un colegio específico, un par de horas al día, con transporte escolar; y otras veces en su propio colegio desplazándose los educadores especializados para dar apoyo in-situ a los niños inmigrantes sin tener que desgajarlos en centros especiales.

Se plantean cuatro tipos de clases de apoyo:

- El tipo D es una clase especializada donde los niños que tienen dificultades de aprendizaje efectúan su primer curso escolar en dos años. O sea, siguiendo un ritmo escolar más lento para poder dedicar tiempo a la integración. La mayoría de los niños se reintegra a la escolaridad primaria normal en el segundo año. Es un tipo de clase especial, de carácter transitorio, sólo para niños inmigrantes.
- El tipo B es otra clase especializada, de carácter temporal, destinada a niños que tienen problemas de socialización y de integración. La mayoría de estos niños salen de estas clases hacia estructuras escolares normales.
- El tipo A es una clase destinada fundamentalmente a niños que tienen un retraso escolar difícil de solucionar.
- El tipo C es para niños normalmente dotados pero con deficiencias físicas. Actualmente los niños de esta categoría no alcanzan un número suficiente para que se abran aulas en muchas de las comunas y se integran en aulas normales.

Como vemos, las estructuras de apoyo del Canton de Barna se basan en una estrategia de creación de estructuras específicas, temporalmente segregadas, antes de promover una integración en el contexto escolar normal. Este tipo de estructuras han sido criticadas en otros contextos, afirmando sus detractores que prolongan la segregación; mientras que sus defensores afirman que son más efectivas y que dan la oportunidad de atender a los alumnos de forma específica. Fíjense ahora en otra particularidad, y es que los niños no francófonos pueden asistir igualmente a cursos de lengua y cultura dados por enseñantes de sus países de origen y organizados por estos países. Atención a esta fór-

mula, porque ha planteado problemas en distintos países europeos, ya que, con un buen deseo de integrar mejor a estos niños, se han buscado profesores de estos países y en muchos casos se ha acabado rechazando esta experiencia porque algunos países, sobre todo en la zona del Magreb, enviaban como profesores de apoyo a auténticos fundamentalistas que lo único que querían con los niños era mantener a rajatabla costumbres, valores, e ideas como si estuvieran en sus países de origen, retrasando así su integración, e incluso han llegado a detectarse situaciones en las que enviaban una especie de agentes políticos, con el fin de informar sobre los movimientos de algunos de los inmigrantes que habían salido de su país por motivos políticos. Por tanto, ésta puede ser una buena idea, pero también puede ser una iniciativa discutible.

Quizá lo más interesante del cantón de Berna es que hay una comisión cantonal bilingüe que trata cuestiones relativas a la acogida de inmigrantes. Se constituye un grupo de trabajo desde 1992 en la parte francófona del cantón para estudiar las prácticas escolares y proponer nuevas soluciones. Es decir, la idea de consejos específicos que traten el tema de la educación intercultural se está abriendo paso en varios países.

En el cantón de Ginebra:

La discusión sobre si hay que funcionar con clases de apoyo o integrar a los alumnos inmigrantes en clases normales es otra de las grandes cuestiones que se plantean en el cantón de Ginebra. Este cantón practica la integración a la carta. El niño inmigrante accede desde su llegada a una clase correspondiente a su edad, independientemente de su nivel de escolarización, y sigue los cursos que le son accesibles. El resto del tiempo está confiado a un enseñante, que se llama generalista no titular, el cual se encarga de cursos de francés y de recuperación escolar. Los generalistas no titulares trabajan en colaboración con los titulares de clase y acuden en ayuda de los niños inmigrantes y de todos aquellos que tienen dificultades escolares. Es decir, la idea del cantón de Ginebra es que el niño debe estar fundamentalmente en su clase; si necesita un profesorado de apoyo que sea el mínimo tiempo posible y que el máximo de tiempo esté integrado con su curso normal.

El servicio de "clases de acogida" del ciclo de orientación asume la organización y gestión de las clases reservadas a adolescentes de 12 a 15 años no francófonos a su llegada a Ginebra, así como los cursos de lengua y cultura de origen. Fíjense en que Ginebra está respondiendo a ese problema que les planteaba antes de los niños adolescentes de 12 a 15 años; tiene un servicio específico para los niños que ya llegan en la adolescencia, que suelen plantear problemas muy distintos a los de niños que llegan en edades más tempranas.

En Alemania

En Frankfurt tenemos, antes de la escolarización, la idea de jardines de infancia o casas de niños donde plantean, ya desde el principio, fomentar el contacto con niños alemanes y favorecer el aprendizaje de la lengua alemana. Aquí estamos hablando de niños pequeños y de niños en edad escolar donde la inmersión lingüística y cultural aparece como el mejor elemento de integración, y el mejor elemento de no diferenciación.

Me hizo mucha gracia una anécdota de la escuela de Roquetas de Mar, a la que yo visitaba con mi equipo de investigación cuando se produjo el episodio de violencia racista de El Ejido. Me comentaba la maestra, que es una persona de una dedicación extraordinaria, cómo los niños pequeños jamás habían hecho diferencias entre sí por raza, por color de piel o por cualquier otro concepto. Sus amigos se llamaban Hamed o Amin o Luis y ellos nunca se habían planteado que hubiera diferencias hasta que con el conflicto social los padres empezaron a preguntarles sobre qué compañeros tenían y quiénes eran. Se produjo un incidente muy divertido, y es que en mitad del recreo estábamos hablando la maestra y yo cuando de pronto llegó un niño de origen magrebí y le dijo a la profesora: "Señor, que este blanco me ha pegado porque dice que soy negro". A partir de la anécdota me comentó la maestra que, hasta esos incidentes, ningún niño se había planteado ninguna pregunta sobre el origen de sus compañeros, mientras que, de pronto, por la influencia de los adultos, habían empezado a hacer distinciones entre sus compañeros, aunque nunca antes habían tenido en cuenta esas diferencias.

En Alemania hay una serie de ayudas durante la escolarización que tienen como principales medidas:

1. La enseñanza de la lengua materna paralela a la enseñanza ordinaria, intentando como objetivo que se conserve la lengua original del niño como parte de su propia identidad.
2. Cursos intensivos de alemán para niños llegados de mayores que faciliten su integración.
3. Servicio pedagógico y social para niños y adolescentes extrajeros intentando ofrecerles ayuda para realizar tareas escolares y actividades de tiempo libre. Esta, quizás, es una de las acciones más interesantes del sistema educativo alemán en el tratamiento de la diversidad, ofreciendo monitores fuera de los horarios escolares para cuestiones de ocio, de cultura, tiempo libre, etc. Para atender a alumnos inmigrantes.

4. Casas de juventud y de infancia, ubicadas en barrios donde se desarrollan programas interculturales intentando favorecer el contacto de jóvenes de distintas nacionalidades.
5. Una iniciativa útil, que están emprendiendo muchas ciudades alemanas, y que sería interesante para que los consejos escolares la plantearan a sus Comunidades Autónomas es la confección de guías escolares interculturales. Se trata, en líneas generales, de ofrecer una información útil sobre el sistema escolar dirigida a los alumnos inmigrantes y a sus padres, que no saben cuáles son las costumbres, cómo funcionan las instituciones, no saben a dónde deben acudir ante un problema o qué servicios e instituciones pueden ayudarles. Muchos estados alemanes, e incluso algunas ciudades, editan estas guías interculturales en todas las lenguas que pueden resultar útiles.

En esta misma línea, las escuelas de la zona andaluza de Almería tienen todas las normativas del colegio fotocopiadas de forma más modesta, pero en seis idiomas, de tal manera que cuando los padres inmigrantes acuden por primera vez a inscribir a sus hijos, les pueden dar la normativa del colegio en su propio idioma o en un idioma que conocen. Esta iniciativa surgió al constatar que muchos niños inmigrantes no iban a clase por la tarde, y cuando preguntaron por qué descubrieron que los padres no se habían enterado de cuál era el horario escolar que debían seguir sus hijos.

Entre otros organismos que funcionan en Alemania para ayudar a los jóvenes inmigrantes cabe destacar:

- Centros de asistencia social
- Centros de orientación para jóvenes de Cáritas
- Oficina de orientación para los jóvenes
- Servicio pedagógico social de Cáritas para niños y jóvenes extranjeros
- Centro para la cultura y lengua alemanas
- Asociaciones de padres griegos
- Asociación de padres españoles

En España, tengo que decir que Almería acoge, Málaga Acoge, Algeciras Acoge... están haciendo una labor que en muchas ocasiones no hacen las instituciones oficiales. Es curioso observar cómo, frecuentemente, son más rápidas las ONG, que las propias instituciones oficiales, para responder a los problemas sociales sobre el terreno. En este sentido, quizá, vale la pena hacer una llamada de atención para que cuando no se puede desde la Administración organizar estructuras de ayuda propias se adopte la política de apoyar a las ONG que ya tienen estas estructuras.

De entre las instituciones y organismos dirigidos a la inserción laboral de minorías étnicas en la ciudad de Frankfurt, quisiera destacar el Centro Internacional de la Juventud, que está pensado como un auténtico punto de encuentro dentro de la ciudad, un centro donde se organizan actividades deportivas, culturales y extraescolares dedicadas fundamentalmente a que los niños inmigrantes, que llegan a una ciudad que desconocen, tengan un sitio donde jugar, donde estar, donde encontrarse con otros, etc. En este Centro se da una gran importancia a la idea de que no se convierta en un gueto, sino que se mantenga un amplio contacto con los niños y adolescentes alemanes que igualmente participan en esta institución.

Por último quisiera enumerar una serie de actividades muy básicas que se han ido planteando en distintos países europeos y que nosotros estamos proponiendo a los profesores de primaria y secundaria que están en una escuela y que, con buena voluntad pero sin mayor información, se preguntan qué actividades pueden emprender en sus escuelas para emprender alguna acción de educación intercultural.

- Lo primero que les planteamos es que reflejen dentro del Proyecto Educativo de Centro y el Proyecto Curricular de Centro el tema del pluralismo, lo cual supone discutir en el claustro de profesores cómo enfrentar el tema, qué hacer, qué actividades se pueden plantear, etc. En el Campo de Gibraltar nos dicen que no se han planteado el tema de la educación intercultural en el proyecto curricular el 32% de los colegios, frente al 68% que sí lo ha hecho; mientras que en Melilla el 96% de los colegios sí se lo han planteado frente a un 3,6% que no.
- ¿Qué actividades básicas pueden emprenderse? Entre ellas, merecen destacarse las siguientes: Estudiar las religiones de los alumnos inmigrantes, cuáles son sus preceptos, en qué creen, cómo conciben el mundo, qué plantean... Y vemos que hay datos muy dispares entre Campo de Gibraltar y Melilla, las dos muestras con las que nosotros estamos trabajando. En el Campo de Gibraltar esta actividad sólo la han abordado el 10,3% de los centros, mientras que en Melilla la realizan el 22,9 %.

Estudiar las actitudes y valores de los alumnos inmigrantes se lo han planteado como actividad el 6,9 % de los profesores del Campo de Gibraltar y el 34,2 % en Melilla, en que el profesorado se plantea estudiar sus actitudes y valores.

- Tratar el tema de la interculturalidad como tema transversal en las materias. Prácticamente la mitad de los profesores no se lo han planteado en el Campo de Gibraltar.

- Enfrentarse al tema a través de la acción tutorial. Igualmente se lo plantean alrededor del 50% en ambas zonas.
- Dar una mayor importancia a los valores que favorecen la comprensión intercultural en el aula. Esta sí es una actividad que han emprendido un alto porcentaje de profesores, que hablan en sus clases del valor de la tolerancia, de la idea de diálogo, de la idea de respeto, pero todavía estamos en unos porcentajes en torno al 65 – 70%.
- Contemplar dentro de clase las peculiaridades culturales de cada grupo, sus costumbres y sus ritos. Esto produce una fuerte impresión en los alumnos inmigrantes, cuando observan que dentro de la escuela se asumen sus festividades, se conocen sus valores y costumbres. De esta forma, el alumno inmigrante piensa que no le rechazan, que no le imponen algo exterior, que la escuela reconoce su identidad y que le acepta tal cual es.
- Promover intervenciones de los alumnos para explicar valores y costumbres de su cultura. Esto lo hacen muy bien algunas escuelas en las que hay ciertas horas de tutoría, en que los niños de cada país les explican a sus compañeros cómo es su país, cómo viven allí y cuáles son sus costumbres, de tal manera que los demás conozcan a sus propios compañeros, sus costumbres y sus valores.
- Participar todos los alumnos en clase en las festividades en que se celebra algo importante: Navidad, Ramadán, Año Nuevo Hebreo... Fíjense que el 89% de las escuelas del Campo de Gibraltar no plantean esta actividad, mientras que, en Melilla, el 77% de las escuelas celebran la Navidad, y el Ramadán y el Año Nuevo Hebreo.
- Respetar las costumbres alimenticias, que a veces plantean problemas en los comedores escolares.
- Integrar celebraciones folklóricas de las distintas culturas en el marco escolar, la idea es aportar desde cada una de las culturas su propia forma de entender el arte o la expresión.

Valdría la pena concluir con una idea que me parece fundamental, y es la idea de que la cuestión central de la educación intercultural no es una cuestión de metodología, sino una cuestión de actitudes y valores. La metodología con que pongamos en marcha la educación intercultural es una cuestión secundaria. Si nos decidimos por un aula puente, o por un mediador lingüístico, o por un profesor de apoyo, evidentemente producimos resultados distintos, cumplimos objetivos diferentes; pero, en definitiva, una educación pluralista tiene

como base de sustentación una serie de valores que son distintivos de las sociedades democráticas, que, como he dicho al principio, son las únicas que se plantean este tema. Y esto supone desarrollar en nuestros alumnos el deseo de comunicación, inculcar en nuestros alumnos no sólo el respeto por la lengua de los demás, sino también el respeto ante los posibles defectos de quien hace el esfuerzo de cambiarse de lengua y hablar en una lengua distinta a la suya. Porque, habitualmente, imperan las burlas no sólo con respecto al inmigrante, sino dentro de nuestra propia cultura, cuando nos reímos y nos burlamos de quienes no tienen la pureza lingüística que nos suponemos a nosotros mismos.

Tenemos que desarrollar la apertura hacia los otros, de donde surge la iniciativa de aprender otras lenguas y de acercarse a otras culturas. Y esto supone desarrollar una actitud de apertura basada en la tolerancia, en el respeto a las libertades, en el acceso de todos los grupos a todos los niveles de enseñanza, en la libertad de conciencia y de expresión, en la aceptación de la diversidad cultural y del pluralismo, en el respeto a los derechos humanos y a la libre circulación de personas y de ideas, en la conciencia de una herencia cultural común y, sobre todo, en la voluntad de construir juntos el futuro.

Cuando nuestras instituciones de enseñanza consiguen que alumnos de distintas procedencias culturales lleguen a esta idea común de construir juntos el futuro, es cuando creo que la educación pluralista ha tenido éxito.

Nada más, y muchas gracias por su atención

"La Atención a la diversidad. La escuela intercultural"

Pamplona, 9, 10, 11y 12 de mayo de 2000

CONCLUSIONES:

"La atención a la Diversidad".

Propuesta y Sugerencias de Mejora.

0.- Introducción.

Es éste un documento de síntesis que intenta recoger las diferentes propuestas y sugerencias de mejora que, en relación con la atención a la diversidad, se han aportado desde los diferentes Consejos Escolares Autonómicos y del Estado.

Siempre existe el peligro en este tipo de documentos de que alguna propuesta se haya quedado fuera o bien que la redacción nueva no recoja aquello que se quería decir. Para solucionar cualquiera de estas circunstancias, está el debate que tendrá lugar al respecto. El redactor del documento pide excusas adelantadas por lo que hayan podido ser omisiones o interpretaciones desajustadas de las propuestas iniciales y se permite hacer dos aclaraciones previas:

- a. Las propuestas han sido agrupadas en seis categorías a sabiendas de que tales agrupaciones pueden resultar, en algunos casos, un tanto forzadas. No perdamos de vista que se trata de un mero instrumento para organizar la información que puede resultar discutible pero que, en ningún caso, tiene importancia fundamental.
- b. Algunas de las propuestas realizadas no están recogidas aquí porque, aun siendo elementos indiscutibles de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no son de carácter específico para lo que entendemos como atención a la diversidad.

Se trata, por ejemplo, de propuestas que se refieren a la coordinación horizontal, al trabajo en equipo, etc.. que, si no se hacen eficazmente, dificultan el proceso de enseñanza- aprendizaje especialmente en este tipo de alumnos con necesidades diversas, pero que no son específicas de estos casos.

1. Concepto.

1.1. La diversidad es una característica de la humanidad. La atención a la diversidad debe considerarse como el elemento imprescindible de la comprensividad y, de esta forma, se constituye en garantía de la consecución de un derecho fundamental: el de la igualdad de oportunidades, no pudiendo ser en ningún caso discriminatoria ni segregadora.

1.2. La atención a la diversidad implica a todo el centro en su conjunto y, por tanto, constituye una estrategia general que tiene como finalidad conseguir que la práctica docente se ajuste a las diferentes necesidades de los alumnos. En este sentido, se habla de personalización o individualización del proceso educativo, y no sólo para aquellos alumnos que presentan dificultades, problemas o limitaciones personales o oficiales. Esta atención a la diversidad debe estar recogida en todos los documentos de planificación institucional y didáctica: Proyecto Educativo, Proyecto Curricular, Programaciones, Adaptaciones curriculares, etc.

Para ello será necesario en muchos casos impulsar campañas de sensibilización entre la comunidad educativa en las que la diversidad se considere como un valor positivo, tratando de establecer actitudes favorables a la misma..

2. Escolarización.

Las propuestas recogidas en esta categoría se refieren no sólo a la escolarización en los diferentes centros, sino también a distintas modalidades de escolarización.

2.1. La atención a la diversidad debe considerarse como una respuesta estructural del sistema educativo a una demanda social y, en ese sentido, la respuesta deberá ofrecerse desde todos los centros educativos, sin distinción de titularidad.

2.2. La Administración educativa debe arbitrar las medidas pertinentes para garantizar que todos los centros sostenidos con fondos públicos escolaricen a ese alumnado realizando una escolarización racional del alumnado evitando que se produzcan grandes concentraciones de personas con dificultades de aprendizaje, desmotivación, inadaptación, etc., en algunos centros que podrían correr el peligro de convertirse en "guetos".

Si fuera imposible evitarlo habría que proporcionar a estos centros dotaciones de recursos extraordinarios y favorecer la actuación coordinada con los centros del entorno, o fórmulas de escolarización externa que permitan atender en casos excepcionales al alumnado con graves problemas de conducta.

2.3. En el caso de las necesidades educativas especiales se aconsejan modalidades de escolarización normalizadas e integradoras.

Para aquellos alumnos para los que no sea posible esta modalidad de escolarización sería necesaria la creación de centros específicos o aulas específicas en centros ordinarios o centros de integración preferente para atenderlos adecuadamente..

2.4. También sería conveniente el potenciar otro tipo de modalidades específicas de escolarización, como pueden ser la escolarización combinada, la escuela-itinerante u otras que, en definitiva, vienen a suponer una flexibilización de la escuela como institución que permita una atención más adecuada a los alumnos.

2.5. En la misma línea, deberían establecerse medidas que permitan a la población escolar su continuidad en los ciclos educativos, de forma ininterrumpida, con independencia de la permanencia o no en un lugar determinado durante periodos prolongados. (Hijos de temporeros, alumnado enfermo, etc..)

2.6. Siempre que se vaya a producir una modalidad de escolarización específica, deberá estar avalada por el correspondiente informe psicopedagógico y deberá estar sometida a un proceso de adscripción guiado por criterios técnicos y en el que deberá tener audiencia la familia.

3. Medidas de atención a la diversidad.

Las medidas desde las que hay que atender a la diversidad del alumnado deben ser curriculares y organizativas, sabiendo que ambas son imprescindibles y complementarias.

Ni las medidas curriculares ni las organizativas serían posibles sin un sistema que tuviera la flexibilidad suficiente y que, por tanto, dotara a sus centros de autonomía que permitiera la toma de decisiones y la ejecución de esas decisiones.

Es imprescindible, pues, que los centros educativos gocen de una autonomía curricular, y organizativa, que ejercida responsablemente, resulte suficiente para atender a la diversidad de forma contextualizada.

3.1.- Los Centros educativos deberían desarrollar un Plan integral de atención a la diversidad, con medidas ordinarias y extraordinarias, que permitan estructurar sistemas de apoyo al alumnado, a partir de unos objetivos prioritarios consensuados por el centro, de metodologías adecuadas y entrenamientos específicos, manteniendo la conexión con las áreas habituales procurando que todos los alumnos obtengan los objetivos de la etapa correspondiente.

3.2.- Medidas curriculares:

3.2.1. El Proyecto curricular debe formular de manera explícita las estrategias necesarias para adaptar la intervención educativa al alumnado y, en consecuencia, este documento ha de ser referente y marco que dé coherencia a toda la atención a la diversidad.

3.2.2. Racionalizar el currículo, determinando claramente los objetivos prioritarios, entendiendo como tales, los que resultan imprescindibles para aprendizajes posteriores, especialmente aquellos que contribuyen al desarrollo de capacidades generales (comprensión y expresión,

resolución de problemas, búsqueda y selección de información, etc) y que poseen una gran funcionalidad.

3.2.3. Todo lo que suponga alguna modificación del currículo debe considerarse como una tarea común para todo el profesorado, organizado en equipos pedagógicos a estos efectos, y no como un trabajo específico de algunos especialistas.

Llevar a cabo la adaptación curricular del alumnado que lo requiera de forma equilibrada, a fin de no descuidar la adquisición de los objetivos generales y, en consecuencia, la formación básica que caracteriza a la educación obligatoria. De todas formas debe contarse con la aportación de los padres en todos aquellos casos en que su opinión puede servir de ayuda.

Realizar una evaluación psicopedagógica previa a la diversificación curricular, como parte del proceso de evaluación formativa, evitando que ésta sea entendida o utilizada como medida de clasificación. Dicha evaluación no sólo debe determinar las capacidades generales del alumnado, sino también su competencia curricular, es decir, su grado de conocimiento de los contenidos esenciales de las distintas áreas cursadas, así como otros datos relevantes (motivación, expectativas, autoconcepto, etc).

3.2.4. Desarrollar estrategias diferenciadas de intervención en el aula, organizando grupos flexibles, proponiendo actividades de aprendizaje variadas, materiales didácticos diversos y estableciendo diferentes vías para el acceso a los objetivos comunes.

La diferenciación, dentro de las actividades de aprendizaje propuestas, entre distintos grados de desarrollo de las capacidades expresadas en los objetivos generales y entre contenidos básicos y complementarios (de refuerzo o de ampliación), en función de los niveles aptitudinales, de la capacidad de aprendizaje y de la diversidad de intereses y motivaciones de los educandos, puede ser la estrategia más sencilla y adecuada para atender la diversidad en nuestros centros y aulas.

3.2.5. La opcionalidad u optatividad, que contempla el currículum vigente, es un elemento que puede facilitar a muchos alumnos el acceso al currículo obligatorio a través de propuestas didácticas más cercanas a sus intereses.

La oferta de optativas, que tiene un notable peso relativo en el horario, debería regirse exclusivamente por las necesidades e intereses del alumnado y evitar el solapamiento de contenidos que, a veces, se producen entre áreas o materias y la tutoría grupal.

Desarrollar programas de diversificación curricular, concretando los objetivos, las funciones y las actuaciones dentro del proyecto educativo del Centro. Estos programas han de hacer posible el logro de los objetivos generales de la E.S.O y, en ningún caso, han de comportar una propuesta segregadora para el alumnado.

3.2.6. Hay que reconocer y favorecer la acción tutorial como actividad central de seguimiento, apoyo y orientación del alumnado.

3.3. Medidas organizativas:

3.3.1. Todas las medidas de atención a la diversidad deben obedecer a un plan previamente definido que contendrá la planificación, el seguimiento y la evaluación de estas medidas.

3.3.2. Los centros tienen que poder organizarse de forma que se permitan agrupamientos transitorios y flexibles, que exista la posibilidad de trabajar por proyectos de área o interdisciplinarios, sin la rigidez impuesta por la organización horaria asignada a las distintas áreas.

Del mismo modo, debe prestarse atención a la elaboración de los grupos, a la confección de los horarios, a la asignación del profesorado y de los tutores, a la gestión de los espacios, etc...

Potenciar los desdobles (idiomas como laboratorios) y los agrupamientos flexibles. La determinación de los grupos debe estar delimitada a tareas concretas vinculadas a la evaluación de las necesidades de los alumnos y sometida a revisión periódica.

3.3.3. Los grupos, como exigencia de la comprensividad, deben ser heterogéneos, tal y como corresponde a la diversidad existente en la sociedad.

Al contrario, son desaconsejables los grupos homogéneos en, razón de la capacidad de las interacciones del grupo. Este tipo de grupo solo tiene sentido si se hacen de manera transitoria y

con un plan especial de actuación basado en la discriminación positiva, o bien cuando se hace como consecuencia de adaptaciones curriculares significativas.

3.3.4. Podrían constituirse, de forma excepcional, grupos específicos que trabajen por proyectos, teniendo como eje una actividad práctica, aunque sin renunciar a los objetivos formativos establecidos para la E.S.O con la finalidad de lograr su titulación.

3.3.5. Sería necesario reducir el número de docentes que actúa en cada grupo de alumnado, reconduciendo la función de los especialistas de Educación primaria y, en la ESO, posibilitando que el mismo docente imparta varias áreas o conformando un único ámbito de trabajo entre varias áreas del currículo en contra de la tendencia actual de alguna de las Administraciones educativas que está facilitando la división de las áreas.

3.3.6. Demandar la coordinación de las diversas administraciones públicas para que los Centros educativos dispongan de información relativa a las iniciativas de Escuelas Taller y Programas de atención comunitaria existentes en la zona

4. Recursos y condiciones.

Con carácter general, las propuestas de mejora reclaman como requisito imprescindible la consiguiente dotación de recursos económicos en plantilla, en equipamientos, en materiales didácticos y en la formación del profesorado.

El recurso fundamental es el profesorado, cuya formación inicial debe responder a los retos y exigencias que derivan de la concepción educativa que subyace en nuestras leyes. Lo esencial de la misma es la consideración del docente como auténtico educador, lo que implica conocimientos, habilidades y destrezas educativas y, sobre todo, actitudes adecuadas.

La formación inicial deberá complementarse con formación permanente, en la medida de lo posible, en los centros o para grupos amplios de profesores de un mismo centro.

La complejidad de las tareas que implica la atención a la diversidad exige una formación en el ámbito de la organización y gestión para el desempeño de la función directiva.

4.1. La mayoría de las propuestas de mejora exigen la dotación y coordinación de recursos humanos especializados: Profesorado de Pedagogía Terapéutica, Orientadores, Centros de recursos y las partidas presupuestarias en equipamiento.

La dotación de estos recursos especializados no deberá suponer, en ningún caso, la inhibición del resto del profesorado.

4.2. Dotar a cada centro de los recursos materiales y humanos necesarios para que, en uso de su autonomía, y con el control que sea necesario por parte de la Administración Educativa, puedan desarrollar fórmulas variadas de atención a la diversidad del alumnado desde su proyecto educativo, destinando recursos económicos y humanos complementarios a aquellos centros y zonas cuyo alumnado es de procedencia especialmente desfavorecida.

4.3. Teniendo en cuenta que una parte del profesorado tiene una formación, al menos inicial, más epistemológica que didáctica, sería necesario desarrollar programas de formación en aplicación de medidas de atención a la diversidad y en la realización de adaptaciones curriculares.

Esta formación debería tener un carácter eminentemente práctico y estar basada en ejemplificaciones concretas de elaboración y aplicación de adaptaciones curriculares en las diferentes áreas. Su finalidad sería la de apoyar el trabajo del profesor en el aula ante una diversidad de alumnado cada vez mayor.

5. Evaluación.

Es necesario que cada centro, en el proceso de evaluación interna, contemple específicamente las medidas de atención a la diversidad referidas al diagnóstico previo, a las adaptaciones curriculares, a los criterios de promoción y a las medidas organizativas específicas.

Resulta imprescindible desarrollar un programa de seguimiento y evaluación, con la implicación del Departamento de Orientación y/o orientador, en su caso, de la aplicación en toda la educación obligatoria de las medidas de atención a la diversidad, que se concretaría en las siguientes propuestas:

5.1. Analizar por parte del Centro, previa valoración del equipo educativo y, en su caso, del Orientador, todos aquellos casos de alumnos que están recibiendo medidas de atención a la diversidad sin haber contado con un diagnóstico previo y un seguimiento de su situación particular y proceder inmediatamente a la elaboración del diagnóstico y medidas de seguimiento requeridas.

5.2. Estudiar por parte del Centro el número y tipo de adaptaciones curriculares llevadas a cabo en cada centro escolar, así como de otras medidas curriculares.

5.3. Analizar por parte de Centro los criterios de promoción en cada centro y de los planes de seguimiento específico para aquellos alumnos que requieren de medidas de atención a la diversidad, tanto en el caso de que deban repetir curso, como en el caso de que promocionen.

5.4. Estudiar la eficacia y la eficiencia de las distintas medidas curriculares y organizativas de atención a la diversidad a lo largo de su escolaridad, así como de sus agentes educativos.

6. Medidas más generales.

6.1. La Administración educativa debe articular la normativa pertinente en orden a garantizar una atención eficaz de forma tal que se pueda realizar una planificación, coordinación, seguimiento y evaluación de estas medidas.

6.2. La atención a la diversidad exige una acción coordinada de los centros educativos y de las familias del alumnado, tanto con fines informativos como de implicación colaborativa en los procesos educativos.

6.3. Así mismo, los servicios escolares deben estar conectados con las redes de servicios sociales, culturales, sanitarias,.... que se prestan desde todos los niveles de la Administración y desde las organizaciones sociales del entorno. Muchos problemas que presenta el alumnado sólo pueden ser abordados eficazmente desde una visión multiprofesional aunando los esfuerzos y posibilidades de todas las instituciones implicadas.

"La escuela intercultural".

Propuesta y Sugerencias de Mejora.

Introducción.

Las características del mundo actual, entre las que cabe citar las de globalización, facilidad de desplazamientos, desigualdades entre países o cambios ligados al uso de nuevas tecnologías, dan lugar a unas sociedades modernas donde el fenómeno de la interculturalidad es, cada vez en mayor medida, una realidad a la que la educación debe dar la debida respuesta.

Dado que la educación debe preparar a las nuevas generaciones para afrontar con éxito y de modo satisfactorio los problemas que la vida les plantee, es necesario abordar la interculturalidad de forma que, lejos de convertirse en un problema, contribuya a la formación de una sociedad más justa, culturalmente más rica y socialmente más solidaria.

Una consecuencia de esto es la escuela intercultural, que se apoya en las siguientes afirmaciones compartidas:

- La escuela intercultural forma parte del proceso global de "atención a la diversidad". Se trata de otro tipo o forma de diversidad que debe ser tratada de la forma más personalizada posible.
- En el marco de la cultura mayoritaria, el intercambio y la convivencia entre los distintos colectivos produce la aparición de la sociedad intercultural. Las transformaciones asumidas por las distintas culturas conducen a un nuevo espacio cultural común, que se irá modificando con el tiempo. En él persistirán, en armonía, las referencias a la cultura originaria por parte de los grupos diferenciados, sin que su presencia suponga una distorsión o falta de respeto de los propios valores sociales y culturales.

Las bases del nuevo punto de acuerdo deben sustentarse en los principios que se refieren a la convivencia comúnmente aceptados:

- Los Derechos Humanos universalmente aceptados
- Los Derechos del Niño y del Joven
- Los principios básicos de los sistemas democráticos

1. Concepto y sensibilización.

1.1. La educación intercultural parte actualmente de políticas globales dirigidas a todo el alumnado que se caracterizan por la preparación para vivir en sociedades multiculturales, el respeto y la crítica de todas las culturas que asuman como propios los principios de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Así como el principio del intercambio y la comunicación por encima de la potenciación de las diferencias, y el rechazo activo al racismo y a la xenofobia.

El proceso de integración se produce tanto por parte de la sociedad de acogida, de signo mayoritario, como del colectivo recién llegado. La interacción y el intercambio entre culturas las transforma y las modifica y, poco a poco, aparece un nuevo "nosotros". Se parte de la idea de que la cultura es una realidad dinámica y dialéctica.

La educación intercultural busca preparar a todas las personas para vivir la multiculturalidad social y destaca, especialmente, las dimensiones comunes que posibilitan el entendimiento y la convivencia, en lugar de las diferencias, respetando al propio tiempo la diversidad cultural.

Nuestra sociedad es mucho más heterogénea que hace unos años y la reivindicación de vivir satisfactoriamente desde la diferencia será cada vez más importante. Ello significa que conviene desarrollar una cultura compartida que permita conciliar intereses individuales e intereses colectivos, presidida por valores y actitudes que favorezcan la igualdad de oportunidades y la cohesión social. Por consiguiente, es necesario que en los proyectos educativos de los centros se introduzcan los principios y los valores referidos a la educación intercultural y que la práctica educativa de los centros tenga siempre presente la diversidad de orígenes y de culturas de su alumnado. Además, la educación intercultural ha de impregnar a toda la comunidad educativa más allá de la práctica educativa que el profesorado despliega en las aulas. En este sentido, los canales de comunicación que los centros proponen a las familias deben tener en cuenta su diversidad social, económica y cultural. Igualmente, las asociaciones de padres y madres de alumnos deben asumir esta diversidad familiar e incorporarla a sus propuestas.

1.2. La implantación de un modelo de escuela intercultural exige programar acciones encaminadas, no sólo de forma directa a los escolares de otras culturas y a sus familias, sino también a nuestros propios escolares. Es preciso que la escuela asuma con naturalidad el pluralismo y la diversidad como algo inherente a la naturaleza humana y algo, a todas luces, enriquecedor.

En este sentido, la admisión plena del culturalmente diverso no ha de concebirse como exclusivamente en beneficio suyo sino también como provecho y enriquecimiento nuestro.

1.3. Los programas de sensibilización en las comunidades escolares, profesorado, familias, alumnado y personal de servicio y administración, sobre el significado de la interculturalidad que nos llega, han de tener un carácter preferente.

1.4. La acción educativa de atención a la interculturalidad debe caracterizarse por una visión integradora de los intereses, evitándose visiones excluyentes o monopolistas de los mismos y potenciando los elementos comunes existentes en todas ellas. Los programas deben incorporar conceptos como la comprensión de la diversidad, el respeto e integración. En ningún caso dicha integración debe ser entendida como asimilación, sino como una mezcla necesaria que incorpore los elementos más valiosos de ambas visiones culturales.

1.5. La escuela es un lugar apropiado para iniciar el encuentro y el diálogo entre quienes tienen y viven en universos culturales distintos. Para que este diálogo sea real todas las culturas, incluidas las minoritarias, deben tener su espacio de afirmación y un reconocimiento social. Todos deben estar en disposición de reconocer lo que tienen las otras culturas y aceptar, en la cultura propia, los cambios necesarios en todo lo que se vea superado o suponga un freno para el desarrollo personal y colectivo.

1.6. La escuela intercultural ha de dar a conocer a todos los escolares las culturas de los países de procedencia de todos ellos. La escuela intercultural, en efecto, no ha de ser sólo una escuela en que las distintas culturas entren para que, en la medida de lo posible, cada alumno se eduque en la suya. Esta escuela ha de dar a conocer y a estimar a todos los escolares las culturas de los demás. Sólo en este conocimiento y en esta estima puede fundarse adecuadamente la convivencia respetuosa y enriquecedora, superando la prevención espontánea contra lo diferente y desconocido.

Además sólo así la interculturalidad de la escuela se constituye en auténticamente enriquecedora para todos.

1.7. La escuela debe hacer ver al alumnado y a la comunidad educativa que los pueblos tienen culturas diversas y que eso es enriquecedor; que no son tolerables las diferencias de trato entre culturas dominantes y dominadas. También es oportuno que la escuela afirme la validez universal de los derechos humanos, único límite para la integración de las diversas culturas y punto de encuentro de todas ellas.

2. Legislación y normativa.

2.1. Es importante que las Administraciones educativas, de manera coordinada, establezcan una normativa que recoja aspectos como:

- La acogida y evaluación previa.
- Las competencias en este campo de los equipos de acogida o evaluación y de las comisiones de escolarización.
- Las obligaciones al respecto de los centros.
- Los modelos generales de atención educativa al alumnado en edad escolar.
- La atención educativa de los adultos.

2.2. Las Comunidades Autónomas podrán desarrollar, en su ámbito competencial, entre otras propuestas, las siguientes:

a) Poner en marcha convocatorias para la realización de proyectos, con carácter experimental, de Educación intercultural.

b) Emitir, tras el oportuno estudio jurídico y partiendo de un planteamiento hecho con sensibilidad social, elaborar y remitir instrucciones o recomendaciones a Centros educativos e Inspección, aclarando las dudas más frecuentes en este tema: garantía del derecho básico de acceso a la educación, matriculación, traslados de expedientes, solicitud de libros de escolaridad, absentismo, criterios de promoción, etc.

c). Establecer criterios para evitar la excesiva concentración de alumnado extranjero en determinados centros, así como medidas favorables para reducir los ratios en este tipo de Centros.

d) Editar una guía sobre las principales características de nuestro sistema educativo, en los idiomas con mayor presencia entre el alumnado extranjero y con referencias básicas a nuestra oferta y normativa de funcionamiento, con el fin de orientar a padres y madres recién llegados que desconocen nuestro idioma.

e). Regular el procedimiento de homologación y convalidación de estudios y títulos extranjeros para que se realice de una manera más rápida que en la actualidad, así como establecer una cierta flexibilidad en el momento de adscribir a ese alumnado a niveles o grupos independientemente de su edad.

3. Escolarización y acceso al sistema educativo.

3.1. Todos los centros sostenidos con fondos públicos y dotados de recursos similares, tienen la obligación de atender convenientemente al alumnado que, por sus características culturales, étnicas o sociales o en situaciones de ilegalidad, así lo requiera, con las medidas didácticas apropiadas. Las Administraciones educativas establecerán programas de integración de acuerdo con las necesidades de su territorio así como urgir a todos los Centros el cumplimiento de sus obligaciones, sin permitir que determinados Centros las eludan.

Las Administraciones deberán proteger el derecho de elección de las familias, de conformidad con la legislación vigente, pero al mismo tiempo deben evitar que determinados centros seleccionen directa o indirectamente a su alumnado y que se produzcan concentraciones que modifiquen e impidan el propio concepto de integración y normalización educativas, potenciando en todo tiempo la cohesión social.

3.2. Establecer de forma consensuada con los centros públicos y concertados de una misma localidad o zona escolar, el sistema de escolarización del alumnado con problemas sociales o procedente de grupos culturales o étnicos diferenciados.

Desde una perspectiva intercultural no parece oportuna la escolarización de forma segregada de las personas que pertenecen a colectivos culturales distintos. Deben evitarse actuaciones de agrupamiento diferenciado que no sean estrictamente necesarias y siempre deben tener carácter temporal.

Proponemos, como ya está haciéndose en algunos municipios, establecer mecanismos de escolarización de este tipo de alumnado de manera que la proporción de los mismos mantenga una ratio aceptable y no distorsionante de la realidad escolar.

3.3. Se sugiere la importancia de crear juntas o comisiones municipales o de distrito de escolarización de inmigrantes y, en general, de alumnado con necesidades especiales. Estas Juntas, con el diagnóstico de los centros de acogida y de recursos, asumirían todo el proceso de escolarización y la recomendación o asignación del tipo de centro, sin olvidar la necesidad de buscar la compatibilidad entre el principio de libertad de elección de Centro con la necesidad de hacer reparto equitativo de las solicitudes entre los centros sostenidos con fondos públicos.

3.4. Atender a la escolarización tardía de alumnos y alumnas es uno de los retos más importantes. No es lo mismo incorporarse a la educación primaria que hacerlo en secundaria y, en esta segunda, no es lo mismo en el primer ciclo que en el segundo. En cualquier caso, la escolarización debe combinar la integración en el centro escolar desde el momento de su llegada con la atención individualizada para dominar las herramientas instrumentales necesarias en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Cuando la incorporación se produce de forma tardía puede ser necesaria una atención intensiva para los recién llegados que los prepare para su incorporación al sistema ordinario. La excesiva prolongación de estas experiencias podría alterar los objetivos generales educativos previstos de integración.

Este tipo de alumnado exige una atención tutorial individualizada que pueda efectuar un seguimiento de los aprendizajes instrumentales básicos. Este tutor o tutora especial ha de preocuparse de establecer el historial educativo del alumnado y ha de garantizar el contacto personal con el alumno y su familia, es importante que estos tutores/as sean especialmente sensibles a las dificultades de estos alumnos que tienen una vida cotidiana diferente a la habitual.

3.5. La concentración de alumnado inmigrante o de minorías étnicas en determinados centros es consecuencia natural del hecho de que esta población acostumbra a concentrarse en determinados lugares donde les es posible encontrar trabajo o donde la residencia les es más asequible. Insistimos en la necesidad de una desconcentración sometida a ciertos límites, como medida necesaria para la verdadera integración en nuestro sistema educativo, en esta línea proponemos:

a) *El dialogo social.* Se debe impulsar la reflexión y el intercambio entre todos los implicados con el colectivo acogido y sus asociaciones, para informar, sensibilizar y concienciar de la problemática que afecta a toda la comunidad.

b) *El diagnóstico.* A partir del conocimiento detallado de las posibilidades del entorno y de las características y la situación de la inmigración, conviene emitir un diagnóstico para orientar sobre las medidas a adoptar y determinar las acciones y los recursos.

c) *El proyecto global.* Las acciones aisladas son poco eficaces y acostumbran a ser discontinuas. Conviene elaborar un proyecto global, de acuerdo con el territorio (comarca, ciudad, pueblo, barrio), que parta del consenso y del compromiso máximos, y que disponga de efectivos para asumir la tarea de coordinación.

d) *El compromiso político.* Deben existir políticas concretas y operativas de acogida, orientación, vivienda, industria, servicios sociales, intergración sociolaboral, ocio, etc.

e) *La coordinación de todas las instancias.* La Administración educativa y sus diferentes programas, la Administración local y todas las áreas correspondientes, las instituciones y los agentes sociales del territorio deben actuar de forma coordinada.

f) *La información y la formación en la educación intercultural,* como orientación global y explicativa de las medidas que se arbitren.

g) *Disponer de recursos necesarios y velar por la aplicación coordinada, eficaz y rentable.* Conviene prestar atención especial a la organización de los recursos procedentes de las diferentes instancias.

h) *La mediación*. Establecimiento de un cauce personal e institucional que haga fácil la comunicación entre los centros escolares y las familias afectadas, sin perjuicio de que la acción mediadora pueda extenderse a otras dimensiones de la atención social.

3.6. En Comunidades con dos lenguas oficiales, una función primordial que debe ser asumida colectivamente por todos los implicados es que todos conozcan ambas lenguas oficiales. La escuela debe propiciar el aprendizaje de las lenguas oficiales que desconozcan.

3.7. También resulta aconsejable que la Comunidades cuya lengua oficial única sea el castellano propicien el conocimiento de otros idiomas oficiales de otras comunidades como medio de acercamiento a mundos culturales diferentes, no sólo por su finalidad utilitaria sino por su dimensión intercultural.

3.8. Las dotaciones para libros o material escolar que las administraciones educativas están proporcionando debieran dar prioridad a los centros que reciben mayor número de alumnos inmigrados.

4. Recursos Humanos.

4.1. La atención integral que este tema requiere, supone necesariamente el compromiso con recursos concretos de las Administraciones competentes en sus diferentes ámbitos (Bienestar Social, Salud, Educación, Urbanismo,...), con personal cualificado en la línea de poner en marcha iniciativas de interacción comunitaria con otros agentes sociales.

Para ello deberá llegarse a acuerdos que obliguen a las partes a ofrecer recursos complementarios (humanos y económicos), tanto para centros públicos como concertados, favoreciendo las dotaciones presupuestarias y de plantilla, así como los conciertos educativos. La dotación de estos medios estaría condicionado a la asunción por parte de todo el centro de proyectos de este tipo.

Si la actual legislación lo impidiera, debería modificarse estableciendo módulos diferentes de plantillas y de recursos económicos para los centros que asuman esta población. Se trata de dar más al que más lo necesita, cumpliendo así con el principio de solidaridad.

4.2. Los equipos multiprofesionales de zona, distrito o provincia debieran contar con profesionales especializados de apoyo, profesorado de idiomas para extranjeros, mediadores culturales y lingüísticos, educadores sociales o de calle, trabajadores sociales, etc...que pudieran ser destinados a los centros con carácter temporal o itinerante

4.3. Proponemos que se puedan establecer aulas o unidades en un Centro de recursos o similar o en los propios Centros educativos, para el aprendizaje del idioma, para el aprendizaje y asunción de comportamientos y habilidades sociales o valores habituales en nuestra sociedad, y para poder definir el nivel académico que les corresponde y el modelo o tipo de integración escolar. La permanencia en este tipo de unidades debiera estar limitada temporalmente.

Se propone que, para escolarizar al alumnado procedente de grupos sociales o étnicos que inesperadamente llega a una localidad o a un territorio y que pide una plaza en un centro, exista una evaluación previa que detecte las necesidades educativas de este alumnado y que señale el tipo de escolarización que debe realizarse, sus condiciones, medios que precisa, etc.

4.4. Se considera de especial importancia que las Administraciones educativas aprovechen la experiencia del profesorado que haya prestado servicios docentes en centros en el exterior, ya que su presencia en el desarrollo de Programas de Integración podría aportar importantes sugerencias y puntos de vista suficientemente contrastados con la realidad.

5. Medidas curriculares y metodológicas.

5.1. Elaborar por parte de las Administraciones Educativas programas de atención a la población inmigrante y minorías étnicas teniendo en cuenta la realidad de su territorio. Además del análisis de necesidades se deberán establecer las líneas de actuación que se van a seguir y los recursos que se van a poner a su disposición. Se incluirán orientaciones o modelos de intervención educativa, que se desean potenciar o proponer a los centros y se dispondrán los medios para que el profesorado pueda conocer las culturas de su alumnado, así como modelos de aprovechamiento didáctico de cada una de ellas, de modo que los alumnos se sientan identificados en su cultura y, al mismo tiempo, entren en diálogo con quienes tienen culturas distintas. En estos programas se deberán prever las demandas que vayan surgiendo como

resultado de movimientos migratorios o de situaciones de rechazo social que, al menos de forma indirecta, puedan afectar a los centros escolares.

5.2. Urge preparar y editar modelos de adaptación curricular temporales con el objetivo de adaptarse a las necesidades educativas del alumnado de referencia, especialmente en los casos de incorporación tardía al sistema escolar. Las adaptaciones deberán partir de la evaluación psicopedagógica y social que tenga el nivel de competencias del alumno/a, sus estrategias, el ritmo de aprendizaje y el contexto social y familiar. Las adaptaciones curriculares han de hacer hincapié en los aprendizajes instrumentales básicos.

5.3. Intercambiar experiencias entre quienes tienen problemas y proyectos similares, tanto de la misma Comunidad Autónoma como de otras Comunidades o de otros países, es un modo de enriquecimiento de la acción educativa. Es importante recoger experiencias válidas llevadas a cabo por los centros en diferentes contextos, que sirvan de modelo o de arranque de la propia reflexión para otros centros que se encuentren con este problema o deseen mejorar su intervención.

5.4. Entrenarse en los actuales modelos curriculares del aprendizaje cooperativo o del contrato educativo puede resultar medio útil y adecuado en los procesos de enseñanza-aprendizaje de estos colectivos.

5.5. Editar una guía de medidas organizativas y criterios metodológicos dirigida a los centros receptores de alumnado inmigrante.

5.6. Preparar unos programas específicos de aprendizaje de las lenguas propias en la Educación de Personas Adultas. No existe de manera normalizada la programación atractiva de clases de las lenguas de la Comunidad de acogida, lo que no facilita a las personas adultas inmigrantes su integración social y su acceso a otros bienes culturales.

Estos programas deberían contemplar también:

-Valoración positiva de los estilos de vida de distintos grupos culturales.

-Valoración crítica de los valores culturales y de formas de vida.

-Proporcionar información actualizada sobre las formas de vida y la situación de los grupos minoritarios.

-Reconocimiento de los acontecimientos históricos de otros pueblos en relación con nuestra cultura (además de la europea países del Magreb e Hispanoamérica).

-La historia de los pueblos y su relación con la situación actual.

-Los valores de otras culturas como aportaciones a la convivencia.

-Reconocimiento de la diversidad lingüística y religiosa en relación con otras culturas.

5.7. Son precisas actuaciones específicas de formación para la mujer inmigrante debido a la situación y al papel que la mujer desempeña en muchas culturas.

6. Recursos materiales.

La atención educativa y escolar en el ámbito intercultural precisa de elementos materiales fundamentales como son:

6.1. Documentación de experiencias realizadas con éxito en otros países y en nuestras propias comunidades.

Programas y diseños curriculares específicos que sirvan de guía y orientación.

Proyectos de acción tutorial específica

6.2. Aulas o espacios específicos en los centros educativos o en los centros de recursos para la atención al alumnado y familias procedentes de culturas diferentes.

6.3. Medios o tecnologías de la información y la comunicación en el medio escolar, material audiovisual complementario al equipamiento de idiomas, láminas, cassettes, etc., programas de aprendizaje o perfeccionamiento del español o idiomas propios de la Comunidad.

Los libros de texto deberían incluir:

- Ilustraciones como reflejo de la heterogeneidad cultural.
- Representaciones de formas de vida y elementos culturales diferentes.
- Ilustraciones de familias de otras culturas.
- Ilustraciones que favorezcan una actitud positiva (no sólo problemas, sino aspectos positivos).
- Presencia explícita en los textos de diversidad cultural.

6.4. Bibliotecas escolares y de aula incorporando textos referenciales sobre la diversidad educativa. Dotación económica para adquisición de fondos.

6.5. Partidas económicas destinadas a los Centros que acojan a este tipo de alumnado.

7. Formación del profesorado.

7.1. Estos programas interculturales encuentran en la autonomía de los centros los elementos más recomendables para alcanzar los efectos previstos con el alumnado. Se hace necesaria la adecuada formación del profesorado para la educación intercultural en los centros, y para la realización de programas específicos de integración.

7.2. Se observa que la mayoría de profesores y profesoras en activo han recibido una formación inicial que no tenía en cuenta los contenidos de la educación intercultural ni los aspectos curriculares, metodológicos y organizativos que se derivan de los problemas educativos relativos a la incorporación tardía del alumnado extranjero. Se requiere un profesorado dispuesto a atender y a educar a un alumnado cada vez más diverso social y culturalmente.

7.3. Resulta urgente preparar un ambicioso plan de formación del profesorado que atienda o pueda atender al alumnado perteneciente a minorías étnicas e inmigrantes. Planes que deben contemplar el conocimiento de los valores y hábitos, que les son propios, y propuestas para desarrollar y apoyar aquellos aspectos que por su importancia e interés puedan servir como elemento de conexión.

7.4. Se deben realizar planes de formación específica en educación intercultural que afecten a la totalidad de los componentes de la Comunidad escolar.

7.5. Instamos a la universidad para que prepare profesionales en educación intercultural, personal de traducción e interpretación de lenguas propias del inmigrante que llega a nuestro territorio, poniendo en marcha, a la vez, proyectos de investigación y desarrollo en colaboración con las Administraciones autonómicas y central.

8. Colaboración con otros profesionales y administraciones.

8.1. El fenómeno de la interculturalidad social y sus implicaciones en el ámbito escolar están fuertemente influidas por la política de inmigración que se mantenga a nivel general y por sus componentes económicos y sociales. Se impone, por tanto, una *acción concertada de las administraciones* públicas y de sus diversos órganos a la hora de abordar el problema, ya que enfocar el mismo desde una perspectiva exclusivamente educativa significa dar un tratamiento parcial a la cuestión y no garantiza los resultados deseados.

Considerando el futuro demográfico y económico inmediato, en el que se prevén incrementos anuales muy significativos de personas inmigrantes que deben ser integradas a todos los efectos en nuestra sociedad, adquiere carácter de urgencia la "acción concertada de las Administraciones" a que se hace referencia en este punto.

En esta acción concertada de las Administraciones cabe contemplar a la Unión Europea, puesto que España es, por su geografía una frontera muy notable para la U.E.

8.2. La acción de la escuela intercultural no puede desarrollarse por sólo los docentes, en función de las condiciones sociales y laborales de la población afectada. Hay una función de trascendental importancia reservada al educador social o trabajador social, como mediador entre

el tutor escolar y las familias de los alumnos, normalmente imposibilitadas de mantener relaciones habituales con el centro.

Con el fin de favorecer la integración del alumnado inmigrado de una forma más rápida, se propone la participación en los Centros docentes de personas o entidades como: Colaboradores, mediadores, interlocutores, monitores, etc. Preferentemente deben tener vinculación con las culturas de origen para realizar funciones de apoyo.

De estos asistentes sociales se requiere una especial capacitación y dedicación, ya que, por un lado, han de estar plenamente integrados en la dinámica escolar (contacto constante con tutores y directivos, presencia en las Juntas de Evaluación, Claustro y Consejo Escolar, comunicación constante con las APAS, como cauce representativo de las familias en el ámbito escolar, etc.) y, por otro lado, con plena capacidad de comunicación con las familias inmigrantes.

8.3. Resulta urgente el diseño de programas de colaboración con diferentes países y entre las Comunidades Autónomas.

Conclusiones

Propuesta y Sugerencias de Mejora
“La escuela intercultural”

INTRODUCCIÓN

Las características del mundo actual, entre las que cabe citar las de globalización, facilidad de desplazamientos, desigualdades entre países o cambios ligados a las nuevas tecnologías, dan lugar a unas sociedades modernas donde el fenómeno de la interculturalidad es, cada vez en mayor medida, una realidad a la que la educación debe dar la debida respuesta.

Dado que la educación debe preparar a las nuevas generaciones para afrontar con éxito y de modo satisfactorio los problemas que la vida les plantea, es necesario abordar la interculturalidad de forma que, lejos de convertirse en un problema, contribuya a la formación de una sociedad más justa, culturalmente más rica y socialmente más solidaria.

Una consecuencia de esto es la escuela intercultural, que se apoya en las siguientes afirmaciones compartidas:

- La escuela intercultural forma parte del proceso global de "atención a la diversidad". Se trata de otro tipo o forma de diversidad que debe ser tratada de la forma más personalizada posible.
- En el marco de la cultura mayoritaria, el intercambio y la convivencia entre los distintos colectivos produce la aparición de la sociedad intercultural. Las transformaciones asumidas por las distintas culturas conducen a un nuevo espacio cultural común, que se irá modificando con el tiempo. En él persistirán, en armonía, las referencias a la cultura originaria por parte de los grupos diferenciados, sin que su presencia suponga una distorsión o falta de respeto de los propios valores sociales y culturales.

Las bases del nuevo punto de acuerdo deben sustentarse en los principios que se refieren a la convivencia comúnmente aceptados:

- Los Derechos Humanos universalmente aceptados
Los Derechos del Niño y del Joven
- Los principios básicos de los sistemas democráticos

I. CONCEPTO Y SENSIBILIZACIÓN

1.1. La educación intercultural parte actualmente de políticas globales dirigidas a todo el alumnado que se caracterizan por la preparación para vivir en sociedades multiculturales, el respeto y la crítica de todas las

culturas que asuman como propios los principios de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Así como el principio del intercambio y la comunicación por encima de la potenciación de las diferencias, y el rechazo activo al racismo y a la xenofobia.

El proceso de integración se produce tanto por parte de la sociedad de acogida, de signo mayoritario, como del colectivo recién llegado. La interacción y el intercambio entre culturas las transforma y las modifica y, poco a poco, aparece un nuevo "nosotros". Se parte de la idea de que la cultura es una realidad dinámica y dialéctica.

La educación intercultural busca preparar a todas las personas para vivir la multiculturalidad social y destaca, especialmente, las dimensiones comunes que posibilitan el entendimiento y la convivencia, en lugar de las diferencias, respetando al propio tiempo la diversidad cultural.

Nuestra sociedad es mucho más heterogénea que hace unos años y la reivindicación de vivir satisfactoriamente desde la diferencia será cada vez más importante. Ello significa que conviene desarrollar una cultura compartida que permita conciliar intereses individuales e intereses colectivos, presidida por valores y actitudes que favorezcan la igualdad de oportunidades y la cohesión social. Por consiguiente, es necesario que en los proyectos educativos de los centros se introduzcan los principios y los valores referidos a la educación intercultural y que la práctica educativa de los centros tenga siempre presente la diversidad de orígenes y de culturas de su alumnado. Además, la educación intercultural ha de impregnar a toda la comunidad educativa más allá de la práctica educativa que el profesorado despliega en las aulas. En este sentido, los canales de comunicación que los centros proponen a las familias deben tener en cuenta su diversidad social, económica y cultural. Igualmente, las asociaciones de padres y madres de alumnos deben asumir esta diversidad familiar e incorporarla a sus propuestas.

- 1.2. La implantación de un modelo de escuela intercultural exige programar acciones encaminadas, no sólo de forma directa a los escolares de otras culturas y a sus familias, sino también a nuestros propios escolares. Es preciso que la escuela asuma con naturalidad el pluralismo y la diversidad como algo inherente a la naturaleza humana y algo, a todas luces, enriquecedor.

En este sentido, la admisión plena del culturalmente diverso no ha de concebirse como exclusivamente en beneficio suyo sino también como provecho y enriquecimiento nuestro.

- 1.3. Los programas de sensibilización en las comunidades escolares, profesorado, familias, alumnado y personal de servicio y administración, sobre el significado de la interculturalidad que nos llega, han de tener un carácter preferente.
- 1.4. La acción educativa de atención a la interculturalidad debe caracterizarse por una visión integradora de los intereses, evitándose visiones excluyentes o monopolistas de los mismos y potenciando los elementos comunes existentes en todas ellas. Los programas deben incorporar conceptos como la comprensión de la diversidad, el respeto e integración. En ningún caso dicha integración debe ser entendida como asimilación, sino como una mezcla necesaria que incorpore los elementos más valiosos de ambas visiones culturales.
- 1.5. La escuela es un lugar apropiado para iniciar el encuentro y el diálogo entre quienes tienen y viven en universos culturales distintos. Para que este diálogo sea real todas las culturas, incluidas las minoritarias, deben tener su espacio de afirmación y un reconocimiento social. Todos deben estar en disposición de reconocer lo que tienen las otras culturas y aceptar, en la cultura propia, los cambios necesarios en todo lo que se vea superado o suponga un freno para el desarrollo personal y colectivo.
- 1.6. La escuela intercultural ha de dar a conocer a todos los escolares las culturas de los países de procedencia de todos ellos. La escuela intercultural, en efecto, no ha de ser sólo una escuela en que las distintas culturas entren para que, en la medida de lo posible, cada alumno se eduque en la suya. Esta escuela ha de dar a conocer y a estimar a todos los escolares las culturas de los demás. Sólo en este conocimiento y en esta estima puede fundarse adecuadamente la convivencia respetuosa y enriquecedora, superando la prevención espontánea contra lo diferente y desconocido.

Además sólo así la interculturalidad de la escuela se constituye en auténticamente enriquecedora para todos.
- 1.7. La escuela debe hacer ver al alumnado y a la comunidad educativa que los pueblos tienen culturas diversas y que eso es enriquecedor; que no son tolerables las diferencias de trato entre culturas dominantes y dominadas; también es oportuno que la escuela afirme la validez universal de los derechos humanos, único límite para la integración de las diversas culturas y punto de encuentro de todas ellas.

2. LEGISLACIÓN Y NORMATIVA.

2.1. Es importante que las Administraciones educativas, de manera coordinada, establezcan una normativa que recoja aspectos como:

La acogida y evaluación previa.

Las competencias en este campo de los equipos de acogida o evaluación y de las comisiones de escolarización.

- Las obligaciones al respecto de los centros.
- Los modelos generales de atención educativa al alumnado en edad escolar.
- La atención educativa de los adultos.

2.2. Las Comunidades Autónomas podrán desarrollar, en su ámbito competencial, entre otras propuestas, las siguientes:

- a) Poner en marcha convocatorias para la realización de proyectos, con carácter experimental, de Educación intercultural.
- b) Emitir, tras el oportuno estudio jurídico y partiendo de un planteamiento hecho con sensibilidad social, elaborar y remitir instrucciones o recomendaciones a Centros educativos e Inspección, aclarando las dudas más frecuentes en este tema: garantía del derecho básico de acceso a la educación, matriculación, traslados de expedientes, solicitud de libros de escolaridad, absentismo, criterios de promoción, etc.

- c) Establecer criterios para evitar la excesiva concentración de alumnado extranjero en determinados centros, así como medidas favorables para reducir las ratios en este tipo de Centros.
- d) Editar una guía sobre las principales características de nuestro sistema educativo, en los idiomas con mayor presencia entre el alumnado extranjero y con referencias básicas a nuestra oferta y normativa de funcionamiento, con el fin de orientar a padres y madres recién llegados que desconocen nuestro idioma.
- e) Regular el procedimiento de homologación y convalidación de estudios y títulos extranjeros para que se realice de una manera más rápida que en la actualidad, así como establecer una cierta flexibilidad en el momento de adscribir a ese alumnado a niveles o grupos independientemente de su edad.

3. ESCOLARIZACIÓN Y ACCESO AL SISTEMA EDUCATIVO.

- 3.1. Todos los centros sostenidos con fondos públicos y dotados de recursos similares, tienen la obligación de atender convenientemente al alumnado que, por sus características culturales, étnicas o sociales o en situaciones de ilegalidad, así lo requiera, con las medidas didácticas apropiadas. Las Administraciones educativas establecerán programas de integración de acuerdo con las necesidades de su territorio así como urgir a todos los Centros el cumplimiento de sus obligaciones, sin permitir que determinados Centros las eludan.

Las Administraciones deberán proteger el derecho de elección de las familias, de conformidad con la legislación vigente, pero al mismo tiempo deben evitar que determinados centros seleccionen directa o indirectamente a su alumnado y que se produzcan concentraciones que modifiquen e impidan el propio concepto de integración y normalización educativas, potenciando en todo tiempo la cohesión social.

- 3.2. Establecer de forma consensuada con los centros públicos y concertados de una misma localidad o zona escolar, el sistema de escolarización del alumnado con problemas sociales o procedente de grupos culturales o étnicos diferenciados.

Desde una perspectiva intercultural no parece oportuna la escolarización de forma segregada de las personas que pertenecen a colectivos culturales distintos. Deben evitarse actuaciones de agrupamiento dife-

renciado que no sean estrictamente necesarias y siempre deben tener carácter temporal.

Proponemos, como ya está haciéndose en algunos municipios, establecer mecanismos de escolarización de este tipo de alumnado de manera que la proporción de los mismos mantenga una ratio aceptable y no distorsionante de la realidad escolar.

- 3.3. Se sugiere la importancia de crear juntas o comisiones municipales o de distrito de escolarización de inmigrantes y, en general, de alumnado con necesidades especiales. Estas Juntas, con el diagnóstico de los centros de acogida y de recursos, asumirían todo el proceso de escolarización y la recomendación o asignación del tipo de centro, sin olvidar la necesidad de buscar la compatibilidad entre el principio de libertad de elección de Centro con la necesidad de hacer reparto equitativo de las solicitudes entre los centros sostenidos con fondos públicos.
- 3.4. Atender a la escolarización tardía de alumnos y alumnas es uno de los retos más importantes. No es lo mismo incorporarse a la educación primaria que hacerlo en secundaria y, en esta segunda, no es lo mismo en el primer ciclo que en el segundo. En cualquier caso, la escolarización debe combinar la integración en el centro escolar desde el momento de su llegada con la atención individualizada para dominar las herramientas instrumentales necesarias en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Cuando la incorporación se produce de forma tardía puede ser necesaria una atención intensiva para los recién llegados que los prepare para su incorporación al sistema ordinario. La excesiva prolongación de estas experiencias podría alterar los objetivos generales educativos previstos de integración.

Este tipo de alumnado exige una atención tutorial individualizada que pueda efectuar un seguimiento de los aprendizajes instrumentales básicos. Este tutor o tutora especial ha de preocuparse de establecer el historial educativo del alumnado y ha de garantizar el contacto personal con el alumno y su familia, es importante que estos tutores/as sean especialmente sensibles a las dificultades de estos alumnos que tienen una vida cotidiana diferente a la habitual.

- 3.5. La concentración de alumnado inmigrante o de minorías étnicas en determinados centros es consecuencia natural del hecho de que esta población acostumbra a concentrarse en determinados lugares donde les es posible encontrar trabajo o donde la residencia les es más ase-

quible. Insistimos en la necesidad de una desconcentración sometida a ciertos límites, como medida necesaria para la verdadera integración en nuestro sistema educativo, en esta línea proponemos:

- a) *El dialogo social.* Se debe impulsar la reflexión y el intercambio entre todos los implicados con el colectivo acogido y sus asociaciones, para informar, sensibilizar y concienciar de la problemática que afecta a toda la comunidad.
 - b) *El diagnóstico.* A partir del conocimiento detallado de las posibilidades del entorno y de las características y la situación de la inmigración, conviene emitir un diagnóstico para orientar sobre las medidas a adoptar y determinar las acciones y los recursos.
 - c) *El proyecto global.* Las acciones aisladas son poco eficaces y acostumbran a ser discontinuas. Conviene elaborar un proyecto global, de acuerdo con el territorio (comarca, ciudad, pueblo, barrio), que parta del consenso y del compromiso máximos, y que disponga de efectivos para asumir la tarea de coordinación.
 - d) *El compromiso político.* Deben existir políticas concretas y operativas de acogida, orientación, vivienda, industria, servicios sociales, intergración sociolaboral, ocio, etc.
 - e) *La coordinación de todas las instancias.* La Administración educativa y sus diferentes programas, la Administración local y todas las áreas correspondientes, las instituciones y los agentes sociales del territorio deben actuar de forma coordinada.
 - f) *La información y la formación en la educación intercultural,* como orientación global y explicativa de las medidas que se arbitren.
 - g) *Disponer de recursos necesarios y velar por la aplicación coordinada, eficaz y rentable.* Conviene prestar atención especial a la organización de los recursos procedentes de las diferentes instancias.
 - h) *La mediación.* Establecimiento de un cauce personal e institucional que haga fácil la comunicación entre los centros escolares y las familias afectadas, sin perjuicio de que la acción mediadora pueda extenderse a otras dimensiones de la atención social.
- 3.6. En Comunidades con dos lenguas oficiales, una función primordial que debe ser asumida colectivamente por todos los implicados es que todos conozcan ambas lenguas oficiales. La escuela debe propiciar el aprendizaje de las lenguas oficiales que desconozcan.

- 3.7. También resulta aconsejable que la Comunidades cuya lengua oficial única sea el castellano propicien el conocimiento de otros idiomas oficiales de otras comunidades como medio de acercamiento a mundos culturales diferentes, no sólo por su finalidad utilitaria sino por su dimensión intercultural.
- 3.8. Las dotaciones para libros o material escolar que las administraciones educativas están proporcionando debieran dar prioridad a los centros que reciben mayor número de alumnos inmigrados.

4. RECURSOS HUMANOS.

- 4.1. La atención integral que este tema requiere, supone necesariamente el compromiso con recursos concretos de las Administraciones competentes en sus diferentes ámbitos (Bienestar Social, Salud, Educación, Urbanismo,...), con personal cualificado en la línea de poner en marcha iniciativas de interacción comunitaria con otros agentes sociales.

Para ello deberá llegarse a acuerdos que obliguen a las partes a ofrecer recursos complementarios (humanos y económicos), tanto para centros públicos como concertados, favoreciendo las dotaciones presupuestarias y de plantilla, así como los conciertos educativos. La dotación de estos medios estaría condicionado a la asunción por parte de todo el centro de proyectos de este tipo.

Si la actual legislación lo impidiera, debería modificarse estableciendo módulos diferentes de plantillas y de recursos económicos para los centros que asuman esta población. Se trata de dar más al que más lo necesita, cumpliendo así con el principio de solidaridad.

- 4.2. Los equipos multiprofesionales de zona, distrito o provincia debieran contar con profesionales especializados de apoyo, profesorado de idiomas para extranjeros, mediadores culturales y lingüísticos, educadores sociales o de calle, trabajadores sociales, etc... que pudieran ser destinados a los centros con carácter temporal o itinerante
- 4.3. Proponemos que se puedan establecer aulas o unidades en un Centro de recursos o similar o en los propios Centros educativos, para el aprendizaje del idioma, para el aprendizaje y asunción de comportamientos y habilidades sociales o valores habituales en nuestra sociedad, y para poder definir el nivel académico que les corresponde y el mode-

lo o tipo de integración escolar. La permanencia en este tipo de unidades debiera estar limitada temporalmente.

Se propone que, para escolarizar al alumnado procedente de grupos sociales o étnicos que inesperadamente llega a una localidad o a un territorio y que pide una plaza en un centro, exista una evaluación previa que detecte las necesidades educativas de este alumnado y que señale el tipo de escolarización que debe realizarse, sus condiciones, medios que precisa, etc.

- 4.4. Se considera de especial importancia que las Administraciones educativas aprovechen la experiencia del profesorado que haya prestado servicios docentes en centros en el exterior, ya que su presencia en el desarrollo de Programas de Integración podría aportar importantes sugerencias y puntos de vista suficientemente contrastados con la realidad.

5. MEDIDAS CURRICULARES Y METODOLÓGICAS.

- 5.1. Elaborar por parte de las Administraciones Educativas programas de atención a la población inmigrante y minorías étnicas teniendo en cuenta la realidad de su territorio. Además del análisis de necesidades se deberán establecer las líneas de actuación que se van a seguir y los recursos que se van a poner a su disposición. Se incluirán orientaciones o modelos de intervención educativa, que se desean potenciar o proponer a los centros y se dispondrán los medios para que el profesorado pueda conocer las culturas de su alumnado, así como modelos de aprovechamiento didáctico de cada una de ellas, de modo que los alumnos se sientan identificados en su cultura y, al mismo tiempo, entren en diálogo con quienes tienen culturas distintas. En estos programas se deberán prever las demandas que vayan surgiendo como resultado de movimientos migratorios o de situaciones de rechazo social que, al menos de forma indirecta, puedan afectar a los centros escolares.
- 5.2. Urge preparar y editar modelos de adaptación curricular temporales con el objetivo de adaptarse a las necesidades educativas del alumnado de referencia, especialmente en los casos de incorporación tardía al sistema escolar. Las adaptaciones deberán partir de la evaluación psicopedagógica y social que tenga el nivel de competencias del alumno/a, sus estrategias, el ritmo de aprendizaje y el contexto social y familiar. Las adaptaciones curriculares han de hacer hincapié en los aprendizajes instrumentales básicos.

- 5.3. Intercambiar experiencias entre quienes tienen problemas y proyectos similares, tanto de la misma Comunidad Autónoma como de otras Comunidades o de otros países, es un modo de enriquecimiento de la acción educativa. Es importante recoger experiencias válidas llevadas a cabo por los centros en diferentes contextos, que sirvan de modelo o de arranque de la propia reflexión para otros centros que se encuentren con este problema o deseen mejorar su intervención.
- 5.4. Entrenarse en los actuales modelos curriculares del aprendizaje cooperativo o del contrato educativo puede resultar medio útil y adecuado en los procesos de enseñanza-aprendizaje de estos colectivos.
- 5.5. Editar una guía de medidas organizativas y criterios metodológicos dirigida a los centros receptores de alumnado inmigrante.
- 5.6. Preparar unos programas específicos de aprendizaje de las lenguas propias en la Educación de Personas Adultas. No existe de manera normalizada la programación atractiva de clases de las lenguas de la Comunidad de acogida, lo que no facilita a las personas adultas inmigrantes su integración social y su acceso a otros bienes culturales.

Estos programas deberían contemplar también:

Valoración positiva de los estilos de vida de distintos grupos culturales.

- Valoración crítica de los valores culturales y de formas de vida.
- Proporcionar información actualizada sobre las formas de vida y la situación de los grupos minoritarios.

Reconocimiento de los acontecimientos históricos de otros pueblos en relación con nuestra cultura (además de la europea países del Magreb e Hispanoamérica).

La historia de los pueblos y su relación con la situación actual.

- Los valores de otras culturas como aportaciones a la convivencia.

Reconocimiento de la diversidad lingüística y religiosa en relación con otras culturas.

- 5.7. Son precisas actuaciones específicas de formación para la mujer inmigrante debido a la situación y al papel que la mujer desempeña en muchas culturas.

6. RECURSOS MATERIALES.

La atención educativa y escolar en el ámbito intercultural precisa de elementos materiales fundamentales como son:

- 6.1. Documentación de experiencias realizadas con éxito en otros países y en nuestras propias comunidades.

Programas y diseños curriculares específicos que sirvan de guía y orientación.

Proyectos de acción tutorial específica

- 6.2. Aulas o espacios específicos en los centros educativos o en los centros de recursos para la atención al alumnado y familias procedentes de culturas diferentes.

- 6.3. Medios o tecnologías de la información y la comunicación en el medio escolar; material audiovisual complementario al equipamiento de idiomas, láminas, cassettes, etc., programas de aprendizaje o perfeccionamiento del español o idiomas propios de la Comunidad.

Los libros de texto deberían incluir:

- Ilustraciones como reflejo de la heterogeneidad cultural.
 - Representaciones de formas de vida y elementos culturales diferentes.
 - Ilustraciones de familias de otras culturas
 - Ilustraciones que favorezcan una actitud positiva (no sólo problemas, sino aspectos positivos).
 - Presencia explícita en los textos de diversidad cultural.
- 6.4. Bibliotecas escolares y de aula incorporando textos referenciales sobre la diversidad educativa. Dotación económica para adquisición de fondos.
- 6.5. Partidas económicas destinadas a los Centros que acojan a este tipo de alumnado.

7. FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

- 7.1. Estos programas interculturales encuentran en la autonomía de los centros los elementos más recomendables para alcanzar los efectos

previstos con el alumnado. Se hace necesaria la adecuada formación del profesorado para la educación intercultural en los centros, y para la realización de programas específicos de integración.

- 7.2. Se observa que la mayoría de profesores y profesoras en activo han recibido una formación inicial que no tenía en cuenta los contenidos de la educación intercultural ni los aspectos curriculares, metodológicos y organizativos que se derivan de los problemas educativos relativos a la incorporación tardía del alumnado extranjero. Se requiere un profesorado dispuesto a atender y a educar a un alumnado cada vez más diverso social y culturalmente.
- 7.3. Resulta urgente preparar un ambicioso plan de formación del profesorado que atienda o pueda atender al alumnado perteneciente a minorías étnicas e inmigrantes. Planes que deben contemplar el conocimiento de los valores y hábitos, que les son propios, y propuestas para desarrollar y apoyar aquellos aspectos que por su importancia e interés puedan servir como elemento de conexión.
- 7.4. Se deben realizar planes de formación específica en educación intercultural que afecten a la totalidad de los componentes de la Comunidad escolar.
- 7.5. Instamos a la universidad para que prepare profesionales en educación intercultural, personal de traducción e interpretación de lenguas propias del inmigrante que llega a nuestro territorio, poniendo en marcha, a la vez, proyectos de investigación y desarrollo en colaboración con las Administraciones autonómicas y central.

8. COLABORACIÓN CON OTROS PROFESIONALES Y ADMINISTRACIONES.

- 8.1. El fenómeno de la interculturalidad social y sus implicaciones en el ámbito escolar están fuertemente influidas por la política de inmigración que se mantenga a nivel general y por sus componentes económicos y sociales. Se impone, por tanto, una *acción concertada de las administraciones públicas* y de sus diversos órganos a la hora de abordar el problema, ya que enfocar el mismo desde una perspectiva exclusivamente educativa significa dar un tratamiento parcial a la cuestión y no garantiza los resultados deseados.

Considerando el futuro demográfico y económico inmediato, en el que se prevén incrementos anuales muy significativos de personas inmi-

grantes que deben ser integradas a todos los efectos en nuestra sociedad, adquiere carácter de urgencia la "acción concertada de las Administraciones" a que se hace referencia en este punto.

En esta acción concertada de las Administraciones cabe contemplar a la Unión Europea, puesto que España es, por su geografía una frontera muy notable para la U.E.

- 8.2. La acción de la escuela intercultural no puede desarrollarse por sólo los docentes, en función de las condiciones sociales y laborales de la población afectada. Hay una función de transcendental importancia reservada al educador social o trabajador social, como mediador entre el tutor escolar y las familias de los alumnos, normalmente imposibilitadas de mantener relaciones habituales con el centro.

Con el fin de favorecer la integración del alumnado inmigrado de una forma más rápida, se propone la participación en los Centros docentes de personas o entidades como: Colaboradores, mediadores, interlocutores, monitores, etc. Preferentemente deben tener vinculación con las culturas de origen para realizar funciones de apoyo.

De estos asistentes sociales se requiere una especial capacitación y dedicación, ya que, por un lado, han de estar plenamente integrados en la dinámica escolar (contacto constante con tutores y directivos, presencia en las Juntas de Evaluación, Claustro y Consejo Escolar, comunicación constante con las APAS, como cauce representativo de las familias en el ámbito escolar, etc.) y, por otro lado, con plena capacidad de comunicación con las familias inmigrantes.

- 8.3. Resulta urgente el diseño de programas de colaboración con diferentes países y entre las Comunidades Autónomas.

Clausura

Palabras del Director General
de Educación
del Gobierno de Navarra

D. Santiago Arellano Hernández

Señores Presidentes de los Consejos Escolares de España, Señor Presidente del Consejo Escolar del Estado:

Es para mi una satisfacción el haber participado brevemente en la apertura de estos XI Encuentros de Consejos Escolares y presidir este acto de clausura junto con la presentación de las conclusiones.

Desde el primer momento, me pareció honroso que fuese en Navarra donde se celebraran los Encuentros y más aún que se realizaran sobre el tema "La atención a la diversidad. La Escuela Intercultural". Dos temas tan acuciantes para todos, oportunos y de enorme actualidad.

Sé que ha sido un Encuentro gozoso y fecundo, en el que se ha expuesto en libertad y en paz todo tipo de ideas, empleando las armas del hombre libre como son las de la racionalidad y las de la inteligencia y donde se han podido contraponer posiciones opuestas, mostrando desde estos Consejos Escolares que es posible el empleo de la razón y el diálogo como instrumento número uno para resolver, en esta España nuestra, todas las cuestiones. Primera conclusión de este encuentro.

La atención a la diversidad resulta un tema entrañable para esta Comunidad. A ello llevamos dedicando muchos esfuerzos y afanes. No hace falta ahondar en ello. He podido leer rápidamente las conclusiones y la verdad es que creo que se está avanzando, que se está asentando y que se están perfilando y matizando las posturas y decisiones de manera que al final la Ley quedará plenamente ajustada a la realidad, realidad que está ahí y que está demandando unas respuestas específicas con todas las cautelas, con todas las matizaciones que aquí, con gran sagacidad, he visto que se han planteado.

El segundo tema tratado en estos Encuentros no es menos importante, y para el que, por lo que se puede leer, resulta urgentísimo encontrar soluciones. A mi humilde entender, he visto que se han dado unos pasos, que se han subido los primeros peldaños de una escalera larga, que falta por recorrer. Sobre la multiculturalidad vamos a tener que dedicar, todavía, muchas horas desde la perspectiva reflexiva de los Consejos Escolares y desde la urgencia de la acción, urgencia que nos lleva a veces a aplicar parches, pequeñas "chapuzas", medidas para salir del paso pero sin que formen parte de un plan preconcebido y meditado.

Conscientes de que la solución completa y la visión completa sobre el panorama intercultural precisa de un primer planteamiento general de la cuestión, sin embargo para que no se nos escapen por pequeñas fisuras las soluciones, quisiera resaltar al mismo tiempo, la necesidad de precisar, de tener en cuenta la práctica del aula y del centro es decir la realidad.

He seguido muy interesado los diversos puntos de vista sobre la noticia de la escolarización de algunos niños en Baracaldo que ha centrado gran parte del debate final de conclusiones. Creo que deberemos analizarlo desde la distancia. Es lógico que se susciten posiciones encontradas pero, precisamente por estar entre Consejos Escolares, se ve que para abordar con hondura e imparcialidad estas cuestiones se necesita la distancia. No nos sirve teorizar sobre el principio de la libertad, sobre el principio de la escolarización, sobre la integración, si luego las familias y alumnos que asisten a los centros se te marchan cuando has definido el modelo y has decidido la actuación. Creo que este caso nos va a permitir reflexionar mucho a todos, principalmente a los que tenemos la responsabilidad de la acción concreta y de la decisión concreta.

Un punto más, nada más que un punto más, me gustaría abordar antes de cerrar estas jornadas o estos encuentros sobre el tema de la atención a la diversidad. Últimamente en Navarra, nos estamos tomando muy en serio el artículo 23.1 de la LOGSE: la diversificación curricular. El artículo está dividido en dos partes. Una primera que podríamos denominar cautelar. Y una segunda, en la que se enuncia la naturaleza de la Diversificación Curricular. Consiste nada menos que en reconocer que además de la tradicional vía académica, existen otros métodos, otros contenidos, otras áreas para alcanzar los objetivos generales básicos de la E.S.O.

La LOGSE es una ley que propone conseguir para los alumnos un número básico de capacidades, no solo da contenidos, etc. Si la Diversificación Curricular es el otro camino, si es verdadero el hallazgo, y lo que importa, es conseguir el objetivo, para qué retrasar su aplicación. Delimiten los especialistas el perfil del alumno al que beneficie el camino. Pero que se pueda aplicar en el momento en que se detecte la necesidad.

Creo que hay una etapa de investigación urgente que tiene que demostrar que no hay sólo una vía académica para aprender, que hay otras vías reconocidas en la Ley.

La atención a la diversidad nos va a obligar a medidas prácticas a todos los que estamos en la urgencia de la acción diaria; pero no debemos perder la perspectiva, una mirada más larga. La ley contiene muchos aspectos pedagógicos y didácticos implícitos que urge explicitar. Navarra está en ello.

Creo que el objetivo de estos "Encuentros" es crear doctrina, aconsejar y distanciarse de la urgencia de la medida transitoria, para que los responsables puedan tener una visión doctrinal coherente, una visión en hondura, una visión que permita realmente enmarcar en el conjunto la decisión del día a día.

Sé que han aprovechado muy bien el tiempo. Algo indican las conclusiones que me parecen acertadísimas.

Cada Encuentro de los Consejos Escolares es un punto de partida, peldaños que vamos subiendo en esta constante ascensión.

Antes de clausurar este XI Encuentro doy las gracias, desde luego, a los que se han volcado en la organización de estos actos. Soy consciente del esfuerzo que supone cualquier tipo de organización. Gracias a todos los que han participado, gracias a los que han matizado cualquiera de los asertos que se hayan podido hacer. El contraste nos permite ver que es poliédrica la realidad y no unitaria y plana. Gracias a todos los que os han permitido (y eso lo he deseado desde el primer día) no sólo aprender, sino pasarlo bien. En el Ideal de la tradición clásica "aut prodesse aut delectare", es decir, aprovechar pero deleitándose. Espero que la acogida material y humana que hayan tenido en esta tierra sirva para se cumpla una vez más nuestro lema "venir a Navarra es volver" a esta tierra nuestra. Yo deseo que ustedes vuelvan.

Muchas gracias.

Con estas palabras quedan clausuradas las undécimas jornadas de los encuentros escolares autonómicos y del Estado.

El próximo año nos veremos en Galicia.