

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Reflexiones desde la Comunidad Autónoma del País Vasco

1.- Concepto y ámbitos de la diversidad.

En educación, la diversidad se entiende como las diferencias que existen entre las distintas personas, en concreto, dentro del alumnado. Esta diversidad puede ser intrínseca a la propia persona o extrínseca. En cualquier caso, en educación, la diversidad debe ser valorada como enriquecedora para la propia persona y para la socialización en el grupo. Además, en esas diferencias, debe evitarse la culpabilización de las personas y la consideración de que esa diversidad debe ser ocasión para que el sistema educativo muestre todas sus posibilidades. Cada persona es diferente y el sistema educativo debe asumir esas diferencias y ayudar para que no sean causa de discriminación o *handicap* para el pleno desarrollo de todas las capacidades de cada persona y de todas ellas.

Los ámbitos en los que se muestra la diversidad pueden ser variados. En el medio escolar, esta diversidad suele manifestarse en cuatro grandes ámbitos:

- diversidad de género,
- diversidad económico-social,
- diversidad cultural y
- diversidad de las capacidades personales.

Estos ámbitos, mutuamente relacionados, tienen múltiples manifestaciones. Entre otras, merece la pena destacar la diversidad de ritmos en el desarrollo evolutivo, en los intereses académico-profesionales, en las expectativas, en los proyectos de vida, en los estilos de aprendizaje, en las relaciones de comunicación, en los niveles de autonomía y de autoconcepto, en el desarrollo cognitivo, en los tipos de escolarización, en los procedimientos y estrategias de aprendizaje, en el desarrollo de habilidades sociales,...

Merece especial atención el alumnado con discapacidades físicas, psíquicas y sensoriales, el alumnado con altas capacidades, así como el que presenta dificultades especiales por problemas de carácter social: medio social desfavorecido, minorías étnicas, inmigrantes o alumnado con conductas disruptivas.

Como un aspecto específico, en la práctica diaria de los centros de ESO, existe otro componente de la diversidad del alumnado que no podemos obviar. Se trata del alumnado que rechaza la escolarización por diferentes motivos, que literalmente no quiere estudiar y además ejerce su opción con gran insistencia. En los centros de ESO esta situación se vive con gran impotencia por parte del profesorado y de las familias

que se encuentran igualmente desbordadas. Es un problema acuciante para el que, seguramente, no hay recetas mágicas, pero que no se debe olvidar de ninguna manera.

2.- Respuesta educativa a la diversidad.

La escuela debe responder a esa diversidad y, para ello, cuenta con diversos instrumentos en la legislación. Desde 1981, el sistema educativo vasco fundamenta esta respuesta en el principio de la integración escolar. Este principio fue generalizado a todo el sistema educativo español por la LOGSE con una connotación especial en la educación obligatoria, que tiene carácter comprensivo hasta los dieciséis años.

2.1.- La variable “centro” en la atención a la diversidad:

El centro escolar, como institución, debe ser un espacio concreto de atención a la diversidad. Debe ser integrador de esa diversidad en ámbitos lo más normalizados posible con el objetivo de impulsar el máximo desarrollo de las capacidades de todo el alumnado para conseguir el objetivo final de la igualdad de oportunidades tanto en el acceso como en el proceso y en los resultados de la educación.

El centro, en función de su autonomía, tiene que explicitar

- su planteamiento en relación con la atención a la diversidad;
- la definición de los reglamentos de funcionamiento desde la óptica de la existencia y valoración de la diversidad;
- la configuración de cada etapa educativa como unidad organizativa autónoma que dé respuesta a la diversidad;
- una dirección que aúne el sistema de valores para todos los estamentos del centro y lidere un proyecto abierto a la diversidad;
- un marco claro y consensuado de convivencia donde se expliciten las conductas aceptables y las no aceptables;
- un ámbito físico agradable, donde las diferencias tengan cabida y sean motivo de enriquecimiento;

- criterios comunes de actuación para los tutores y profesores;
- un marco donde sea posible la orientación académica y se potencie la acción tutorial;
- una ordenación general donde se establezcan relaciones constructivas dentro de cada estamento del centro y de todos los estamentos entre sí;
- procedimientos para la resolución de los conflictos inherentes a toda relación humana;
- un tiempo y una organización en los que sea posible la reflexión.

2.2.- La variable “profesorado” en la atención a la diversidad:

La atención a la diversidad ajustada a las necesidades propias de cada alumno y alumna necesita la implicación de toda la comunidad educativa; de forma especial, del profesorado, que ha de tener una mentalidad y unas actitudes adecuadas para tratar a cada alumno según sus propias necesidades.

El equipo docente necesita estar organizado para dar una respuesta real y ajustada a la diversidad de su alumnado. Para ello ha de contar con espacios y tiempos de reflexión y formación, así como prácticas supervisadas, ayuda mutua entre profesionales, formación en el centro, asesoramiento de expertos,...

Es responsabilidad del profesorado ajustar sus programaciones a las necesidades reales de sus alumnos partiendo del marco del PEC y del PCC. Estas programaciones conducirán el proceso didáctico en el aula a posibilitar el desarrollo de las capacidades de todo el alumnado. Este proceso didáctico tiene que partir de las siguientes ideas:

- lo que suceda en el aula es fruto de la interacción que se establezca entre el alumnado y el profesorado y entre los propios alumnos y alumnas;
- un clima positivo en el aula favorece el aprendizaje y el desarrollo personal del alumnado;
- la convicción de que todo el alumnado puede lograr los objetivos básicos de la etapa y asimilar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales precisos para ello;
- el planteamiento de los contenidos objeto del aprendizaje de forma cercana a la experiencia del alumnado y a sus diferentes intereses;
- el aprendizaje de técnicas de estudio y de trabajo favorece la capacidad del alumnado para un aprendizaje autónomo;

- la asunción de que el equilibrio entre el trabajo individual y el trabajo en equipo es requisito para el desarrollo personal y el aprendizaje.

Para que esa labor del profesor como respuesta a la diversidad sea adecuada, adquieren importancia

- la capacidad del profesor para crear situaciones de aprendizaje en las que tengan respuesta los diversos ritmos y estilos de aprendizaje de sus alumnos;
- la autonomía del grupo-clase, cuyo conductor es el profesor;
- a qué y a quiénes dedica el tiempo el profesor;
- cómo trata a los alumnos con dificultades en su proceso de aprendizaje;
- la capacidad de implicación emocional suficiente del profesor.

La tutoría y la orientación son instrumentos fundamentales para el conocimiento personal y la atención individualizada de cada alumno y alumna. Con la ayuda del departamento de orientación y de los servicios externos de apoyo, los tutores y tutoras realizarán un seguimiento eficaz del aprendizaje de cada alumno, analizarán las causas de las dificultades que encuentren y llevarán a cabo programas y acciones concretas encaminadas a estos fines. De la misma manera atenderán la dinámica del grupo y la integración de cada uno de sus miembros dentro de él.

En la Educación Secundaria se da, además, una definición ambigua de la jornada laboral del profesorado que conlleva problemas añadidos de organización del trabajo en los centros. Es necesaria una clarificación al respecto a través de una negociación entre la Administración Educativa y los representantes sindicales del profesorado.

2.3.- La variable “contexto” en la atención a la diversidad:

La acción de los centros escolares está condicionada por un marco normativo que define unas estructuras que pueden ayudar o dificultar la atención de la diversidad. Cada día resulta más claro que la actual estructura curricular de la ESO no es la más apropiada para este fin. Una estructura academicista heredada del antiguo BUP que, además, se extiende hacia abajo hasta los 12 años sustituyendo el antiguo ciclo superior de EGB, ha “bupeizado” toda la ESO. En estas condiciones, hay numerosos obstáculos para desarrollar la coordinación, el trabajo en equipo, la labor tutorial, ... proclamadas como fundamentales para el desarrollo de esta etapa y que son muy difíciles de abordar con la estructuración actual del curriculum, al contar con un número excesivo de áreas.

La familia es el primer marco de socialización en el que se encuentran los medios y recursos afectivos y motivadores básicos para el desarrollo armónico de la persona.

Desde el conocimiento y aceptación de las peculiaridades personales de cada hijo e hija, los padres y las madres han de coordinar con el centro educativo las pautas de intervención más adecuadas a cada situación. No ha de olvidarse, sin embargo, que corresponde a la escuela compensar, en la medida de lo posible, las carencias que pudieran darse en el medio familiar.

En las situaciones complejas, asociadas a problemáticas de desestructuración familiar o de desarraigo social que, a veces, derivan en problemas caracteriológicos o conductuales, se hace necesaria la intervención de otros servicios como complemento a lo estrictamente escolar. Así, los servicios sociales municipales, el área de bienestar social de las diputaciones, los servicios sanitarios y culturales, las políticas y entidades de empleo, ... deben establecer programas de intervención en colaboración y coordinación con los ámbitos educativos para que se posibilite un tratamiento integrado y coherente.

3.- Situación de la Comunidad Autónoma del País Vasco.

3.1.- Ordenación académica:

El Departamento de Educación, Universidades e Investigación establece un marco en el que pueden moverse los centros para atender a la diversidad del alumnado. Se arbitran diferentes medidas:

- con unas se pretende que se tenga en cuenta esta dimensión en la actuación educativa. Son medidas ordinarias;
- otras están pensadas para dar respuesta a problemas específicos. Son medidas extraordinarias.

3.1.1.- Medidas ordinarias y generales:

- a) El **Proyecto Curricular del Centro** ha de incluir un apartado específico que defina sus planteamientos respecto a la atención a la diversidad, teniendo en cuenta su contexto real.

- b) La **programación didáctica** se adaptará a las necesidades del alumnado del grupo que se detecten en la evaluación inicial. El equipo docente ha de coordinar las programaciones de las áreas y realizar el seguimiento de su aplicación, especialmente en las sesiones de evaluación.
- c) La **distribución horaria de las áreas y materias**. Se han utilizado dos criterios para atender las necesidades del alumnado. Inicialmente se procuró que, en todas las etapas, los centros pudieran disponer de tiempo según las características de su alumnado y se garantizaba la tutoría grupal y el espacio de opcionalidad. Posteriormente, se distribuyó el tiempo disponible, con carácter general, entre las áreas troncales en la ESO y las materias más académicas en Bachillerato, en las que se detectaban mayores dificultades. De este modo se satisfacían las demandas de algunos, mientras que otros criticaban esta medida porque los centros perdían capacidad de intervenir según sus necesidades.
- d) El **espacio de opcionalidad**. Las materias de este espacio son un medio diferente de acceder al currículo a través de modelos didácticos renovadores cercanos a los intereses del alumnado.

3.1.2.- Medidas extraordinarias:

- a) La **permanencia de un año más en el ciclo o en el curso**. La promoción es automática para los alumnos y alumnas que superen todas las asignaturas del ciclo o curso y para quienes lo finalicen sin calificación positiva de un máximo de dos asignaturas, pero han de permanecer un año más en el ciclo o curso siempre que el número de asignaturas con calificación negativa no supere el 50 % del tiempo lectivo. En las situaciones intermedias el equipo docente toma la decisión de promoción con acuerdo de los dos tercios. En Primaria sólo se puede aplicar una vez esta medida y en ESO una vez; puede aplicarse una segunda vez si no se aplicó en Primaria o hay expectativas claras de que el alumno va a poder superar los objetivos de la etapa.
- b) Los **proyectos de intervención educativa**. Están pensados para alumnos menores de 16 años con grave retraso y un fuerte rechazo al medio escolar por motivos de origen social o conductas disruptivas. Los centros que lo precisen plantean un proyecto de actuación con este alumnado, con las modificaciones del currículo y de la organización que se estimen pertinentes, procurando que sean lo menos segregadoras posibles y garantizando una acción tutorial personalizada con el objetivo de que logren los saberes básicos. El Departamento de Educación, Universidades e Investigación facilita los recursos personales y económicos precisos para llevarlo a cabo.
- c) Los **programas de escolarización complementaria**. Para los casos más graves, los centros pueden proponer que un alumno siga temporalmente su escolaridad en un

centro especializado. El Equipo Multiprofesional debe considerar la conveniencia de esta medida y la Inspección Educativa dar su visto bueno.

- d) Los **programas de diversificación curricular** están destinados al alumnado mayor de 16 años que tiene una actitud favorable hacia el estudio y ha superado los objetivos del primer ciclo.

3.1.3.- Medidas para el alumnado con necesidades educativas especiales:

- a) **Adaptaciones curriculares individuales.** Es el mecanismo de adaptación del currículo al alumnado con *n.e.e.* En Educación Infantil y Primaria se procura que las desarrollen en el aula ordinaria y el menor tiempo posible fuera de ella. En Educación Secundaria se trabaja más tiempo fuera del aula ordinaria con este alumnado.
- b) Las **aulas de aprendizaje de tareas.** El alumnado con retraso mental, al llegar a los 16 años, se escolariza en estas aulas, donde se inicia profesionalmente en las tareas que sea capaz de aprender.
- c) **Ampliación o reducción del tiempo de escolaridad.**
 - Los alumnos con discapacidades podrán ampliar un año más su escolaridad tanto en la Educación Infantil como en la Educación Primaria, aparte del año más contemplado para cualquier alumno o alumna. Al llegar a los 16 años, el alumnado con retraso mental pasa a las aulas de aprendizaje de tareas.
 - Los alumnos con altas capacidades, por el contrario, pueden reducir en un año su escolaridad en cada una de las etapas educativas.

En el ANEXO I se recoge la normativa desarrollada por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, donde se detallan las medidas comentadas anteriormente.

3.2.- Recursos para la atención a la diversidad:

Otra vía de actuación de la Administración Educativa es la asignación de recursos para promover o facilitar determinadas intervenciones. Se han previsto los siguientes:

3.2.1.- *Consultor/a en Educ. Primaria y Orientador/a en Educ. Secundaria.*

- a) Los centros públicos de Educación Infantil/Primaria cuentan con la figura del **consultor**, maestro con habilitación específica, cuya función es apoyar al profesorado en la atención a la diversidad. Dedicar un quinto de su jornada a la atención directa a alumnos con dificultades fuera del aula o acompañando al tutor dentro de ella.
- b) Los centros públicos de Educación Secundaria cuentan con la figura del **orientador**, con la especialidad de psicopedagogía, una de cuyas funciones es asesorar al profesorado en la evaluación psicopedagógica del alumnado y la búsqueda de actuaciones adecuadas a cada necesidad. Su dedicación a esta tarea es total.

3.2.2.- *Profesorado para refuerzo educativo.*

El refuerzo educativo es una medida ordinaria para la atención a la diversidad y se puede realizar desdoblando grupos, participando dos profesores con el mismo grupo, realizando actividades tutorizadas individuales o grupales fuera del tiempo lectivo,...

En Infantil, Primaria y primer ciclo de ESO, los maestros deben dedicar a esta tarea el tiempo lectivo que les quede disponible. Al profesorado de Secundaria se le asignan cuatro horas más, por cada grupo de 4º de ESO y otras tantas en 1º de Bachillerato.

3.2.3.- *Profesorado especializado:*

- a) **Pedagogía terapéutica.** En todos los centros de Educación Infantil/Primaria y de Educación Secundaria en los que se imparte la ESO, esta figura apoya al profesor ordinario en la atención al alumnado con *n.e.e.* Excepcionalmente, también atienden a alumnos con retrasos generalizados de aprendizaje.
- b) **Profesorado de audición y lenguaje.** Atiende, en uno o varios centros de Educación Infantil/Primaria, los problemas específicos de lenguaje.

3.2,4.- Profesorado para actuaciones específicas:

- a) **Grupos de diversificación curricular.** Estos grupos se inician en el curso 98-99. Deben ser autorizados y se les asignan dos profesores: uno del ámbito lingüístico-social y otro del ámbito científico-tecnológico. A partir del próximo curso, todos los centros públicos que impartan la ESO tendrán, al menos, un grupo de diversificación curricular con un profesor de cada ámbito que forma parte de la plantilla.
- b) **Profesorado de aulas de aprendizaje de tareas.** Estas aulas cuentan con un profesor de Pedagogía Terapéutica y un profesor técnico de Formación Profesional.
- c) **Proyectos de intervención educativa específica.** Se adjudica un crédito horario de acuerdo a las características del proyecto.

En el ANEXO II se recogen algunos datos sobre los recursos dispuestos en la Comunidad Autónoma del País Vasco para la atención a la diversidad.

3.3.- Formación del profesorado:

3.3.1.- La formación inicial del profesorado:

Ha sido uno de los grandes temas olvidados en todo el proceso de diseño e implantación de la reforma educativa. Sin embargo, es inaplazable abordarlo. El nuevo perfil profesional que demanda la reforma en la Educación Secundaria está muy alejado del de un licenciado o licenciada que acaba sus estudios en una facultad y aparece en un instituto a “impartir clases” con el pequeño bagaje, a lo sumo, del Curso de Adaptación Pedagógica (CAP). Es un planteamiento insostenible y que la Administración y la Universidad deben abordar sin dilación, con profundidad y, sobre todo, sin que la preocupación principal sean los intereses corporativos.

3.3.2.- La formación permanente del profesorado:

La Administración Educativa cuenta también con el mecanismo del plan institucional de formación del profesorado, tanto en la oferta de cursos como en la promoción de proyectos de formación en centro, que le permite analizar conjuntamente las necesidades educativas de su alumnado, reflexionar sobre su práctica docente y asumir compromisos colectivos de mejora.

En el plan de formación del profesorado se han propuesto actuaciones destinadas a aumentar la competencia docente en la atención a la diversidad en estos campos:

- a) **El proceso didáctico.** Una línea de la mejora didáctica es la de saber abordar los problemas de aprendizaje que se presentan en las distintas áreas. También se plantean estrategias metodológicas y organizativas para atender la diversidad del alumnado en el aula y la evaluación formativa.
- b) **La orientación y la acción tutorial.** Se busca una mayor competencia profundizando en las características psicológicas del alumnado y los problemas que presenta en cada edad, trabajando programas de acción tutorial y aprendiendo técnicas para la dinámica de grupos, la entrevista personal, la evaluación psicopedagógica,...
- c) **Problemas específicos de la diversidad.** La demanda se ha decantado por profundizar en las habilidades sociales que precisa el profesorado en la dinámica normal del aula y, especialmente, en la resolución de conflictos, así como en los procesos de enseñanza de estas habilidades al alumnado. Así mismo, se plantea cómo atender al alumnado de medio social desfavorecido.
- d) **Preparación del profesorado** encargado de los proyectos de intervención específica con alumnado de conducta disruptiva o los programas de diversificación curricular, así como las adaptaciones curriculares individuales.

En la antigua EGB, estuvo vigente durante varios años el Plan Intensivo de Formación (PIF) que supuso, para la mayoría de los centros, una posibilidad real de formación y reflexión en torno a las nuevas propuestas curriculares. Sin embargo, en la Educación Secundaria, no ha habido una estrategia global de formación permanente del profesorado, mucho más necesaria teniendo en cuenta la formación inicial del profesorado de este nivel: licenciatura en determinada especialidad sin más.

4.- Propuestas de mejora.

- 1) La comprensividad en la enseñanza básica, hasta los 16 años, es coherente con el principio de integración en que se basa nuestro sistema educativo. Dicha comprensividad debe garantizar la igualdad de tratamiento en el acceso al currículo de todo el alumnado y, al mismo tiempo, la atención a la diversidad de cada uno de ellos.
- 2) Las fuentes de diversidad más significativas son las condiciones socioeconómicas de origen del alumnado, el contexto cultural en que vive y las características personales de capacidad, ritmo y estilo de aprendizaje. El papel de la escuela consiste en facilitar los aprendizajes básicos a todos, respetando las diferencias y evitando cualquier discriminación en el acceso, en el proceso y en los resultados finales de la escolaridad.
- 3) La atención a la diversidad implica una enseñanza personalizada a partir de estrategias metodológicas y organizativas en el aula que permitan un trabajo tanto individual como en equipo adaptado a los diferentes ritmos y modos de aprendizaje. Así mismo, exige tanto una acción tutorial que atienda y oriente el proceso educativo y de aprendizaje de cada uno como una convivencia entre todos entendida como un fin educativo y no sólo como un medio para evitar interferencias en el trabajo escolar.
- 4) Los centros educativos en su integridad deben ser concebidos como espacios de convivencia y de aprendizaje significativo y cooperativo. El Proyecto Curricular deberá definir el modelo de intervención que se propone el centro para atender a las distintas necesidades de su alumnado. El reglamento escolar ha de posibilitar la respuesta educativa de forma coherente con el proyecto acordado, promoviendo la participación de todos los estamentos y un clima positivo de convivencia y colaboración.
- 5) En un amplio sector de docentes y de administradores educativos, se confunde la atención a la diversidad con la atención de las *n.e.e.* que sólo es una parte, aunque importante, del problema. La apuesta de fondo en un sistema comprensivo está en facilitar el acceso al currículo a esa parte de la población que, sin estar etiquetada de ninguna manera, es candidata al analfabetismo funcional.
- 6) Hay centros que tienen una gran concentración de alumnado con dificultades. Al presentar una proporción inusual de personas con problemáticas de desmotivación, retraso escolar e inadaptación, se están convirtiendo o corren el riesgo de convertirse en *guetos*. La posibilidad de realizar planes de centro para atender las situaciones de carácter singular no debiera ocultar la responsabilidad de la Administración Educativa de tomar la iniciativa en estas situaciones. Deben establecerse políticas que tiendan a impedir este tipo de concentraciones y, cuando se den, dotar de recursos extraordinarios y favorecer la actuación coordinada con los centros del entorno.
- 7) Otros centros, por el contrario, reciben una muestra muy seleccionada de la población o rehuyen la atención a determinados colectivos. En muchos casos, la muestra

de población escolar que se acoge en un centro no se corresponde con la de la población que habita en el entorno. De este modo, se hace evidente la coincidencia entre extracción sociocultural y dificultades escolares; y en muchos de ellos, también entre dificultades escolares y opción lingüística. Esta situación, a veces, contradice la función asignada al sistema educativo de compensación de desigualdades. Por ello, es preciso evaluar las repercusiones que pueda estar teniendo al respecto el mapa escolar vigente y, en su caso, arbitrar las medidas oportunas. Por otra parte, respecto a los centros que no dan respuesta a esta demanda social, se requiere a la Administración Educativa arbitrar las medidas pertinentes.

- 8) La presencia de muchos docentes en el aula tiene efectos negativos en el alumnado, especialmente en los más “*débiles*” desde el punto de vista escolar. La forma de entender el papel de los especialistas en la Educación Primaria y la parcelación del currículo de la ESO en tantas áreas y materias dificulta la concentración del alumnado, que se pierde en el anonimato y no encuentra un punto de referencia claro. Un número excesivo de docentes interviniendo con el grupo reduce la presencia de cada uno de ellos en el aula, además de hacer prácticamente inviables muchas propuestas de coordinación docente. Creemos necesario reducir el número de docentes que actúan en cada grupo, 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 la Administración Educativa que está facilitando la división de las áreas: introducción de Ética, separación definitiva del área de Ciencias,...
- 9) Una característica de la comprensividad es la heterogeneidad de los agrupamientos que, de alguna manera, se corresponden con la diversidad existente en la sociedad. No obstante, la tendencia de los centros es la búsqueda de fórmulas de agrupamiento más o menos homogeneizadoras, especialmente agrupando al alumnado según su capacidad, aunque se utilicen pretextos diversos, tales como las materias optativas que eligen, los itinerarios conducentes hacia distintas modalidades de bachillerato o ciclos formativos,... En la CAPV se experimentó la REM con esta hipótesis clasificadora y los resultados fueron claramente negativos: los más capacitados bajaron en autoestima, mientras que quienes encontraban más dificultades se hundieron en su rendimiento escolar. La formación de grupos homogéneos en razón de la capacidad puede resultar perjudicial para el alumnado que los compone, principalmente porque merma la calidad de las interacciones en el grupo, añadiendo más pobreza a un paisaje gris y cargado de dificultades. Este tipo de grupos solamente tiene sentido si se hace de manera transitoria y con un plan especial de actuación basado en la discriminación positiva, esto es, con recursos de carácter extraordinario.
- 10) Ante las dificultades que presenta la atención a la diversidad, es frecuente proponer medidas segregadoras del alumnado con mayores dificultades o con problemas de conducta, alegando las ventajas tanto de una mejor atención de este alumnado como de superación de la supuesta rémora que suponen para el resto. Se ha de reconocer la dificultad práctica de atender en el mismo grupo a un alumnado diverso, especialmente para un profesorado que se enfrenta a esta situación por primera vez. Pero el

profesorado, conforme va ganando en experiencia, encuentra modos de intervención cada vez más eficaces y los centros educativos saben prever mecanismos para superar en gran medida estas dificultades.

- 11) En la ESO, el espacio de opcionalidad puede facilitar a muchos alumnos el acceso al currículo obligatorio a través de propuestas didácticas más cercanas a sus intereses. Sin embargo, no siempre se sabe aprovechar sus posibilidades y se convierte en una carga en vez de una ayuda para el alumnado. La merma del espacio de optatividad en el Bachillerato también dificulta la atención a la diversidad de intereses que debería estar en la base de este nivel formativo. Nos estamos encaminando hacia el viejo modelo de BUP.
- 12) En el plano didáctico, muchos métodos docentes, muchos libros de texto y materiales curriculares siguen considerando el grupo como un conjunto de alumnos-tipo, más o menos similares. Se sigue trabajando con la referencia de la “*media*”, cuando no con la parte “*alta*” del colectivo, que resulta más gratificante. Se precisan modelos didácticos y formas de organización del aula que sirvan de pauta al profesorado en su actuación docente y conjuguen metodologías diversas para dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado integrado en el grupo.
- 13) La superación de estas dificultades exige al conjunto del profesorado cambios en la definición de su *rol* profesional: aprendizaje de nuevas técnicas, asunción de nuevas funciones y puesta en práctica de nuevas metodologías. Para hacer operativo este esfuerzo requerido al profesorado se le deberá facilitar la formación precisa, modelos y/o referentes de intervención en aula acordes con estos planteamientos y espacios de tiempo para la reflexión y el trabajo cooperativo, así como reconocimiento social de su función.
- 14) La atención a la diversidad exige una acción coordinada de los centros educativos y de las familias del alumnado. Así mismo, los servicios escolares deben estar conectados con las redes de servicios sociales, culturales, sanitarios, ... 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 multidisciplinar aunando los esfuerzos y posibilidades de todas las instituciones implicadas.

Bilbao, marzo de 2000

LA ESCUELA INTERCULTURAL

Reflexiones desde la Comunidad Autónoma del País Vasco

1.- Introducción.

El “**interculturalismo**” es una concepción teórica y práctica sobre la diversidad cultural de todas las sociedades basada en el principio de la igualdad, la interacción y la transformación social. Esta concepción trata de superar el “*multiculturalismo*”, donde se constatan y respetan las diversas culturas presentes en una misma sociedad sin tener en cuenta las interacciones que se producen entre ellas. Niega legitimidad a la simple “*asimilación*” de las culturas minoritarias por parte de la mayoritaria y rechaza las actitudes discriminatorias y xenófobas de quienes tienen una cultura diferente.

La toma de conciencia de la diversidad cultural conduce a una relativización de cada una de las culturas, al saber las distintas bases y postulados sobre los que se asienta cada una de ellas. Pero, así mismo, para que se pueda plantear correctamente el interculturalismo es preciso que cada cultura pueda afirmarse y quienes participan de ella sentirse identificados en los rasgos culturales propios. A partir de estas dos premisas, se puede buscar el enriquecimiento mutuo entre las culturas sin plantear la superioridad de unas sobre otras por razones de mayorías o de utilidad, ni la exclusión de nadie por pertenecer a otro ámbito cultural. Este diálogo entre las culturas enriquece a todas ellas y facilita su transformación sin perder sus rasgos identificadores.

Antes sólo se consideraban como diversas las culturas claramente diferenciadas. Ahora se reconoce que, dentro de nuestro ámbito territorial, aunque existan unos rasgos culturales comunes, existen minorías culturales dignas de respeto y con las que se debe dialogar. Así mismo, la pluralidad lingüística es asumida en las leyes como una riqueza colectiva y, en la mayoría de las Comunidades Autónomas con lengua propia, éstas tienen el rango de lengua oficial junto con el castellano. Las leyes educativas proponen como objetivo para todos sus alumnos y alumnas, en sus respectivos territorios, el aprendizaje de la lengua castellana y de la lengua propia de la Comunidad Autónoma y, para todos, el reconocimiento de esta riqueza cultural por la existencia de diversas lenguas.

En el ámbito escolar, la atención a la diversidad cultural ha ido cambiando conforme se han ido produciendo diferentes concepciones de la diversidad cultural en la sociedad. Las escuelas puente y las escuelas separadas son los primeros intentos de aten-

ción a colectivos culturales minoritarios, con una visión fundamentalmente asimiladora, de iniciación del alumnado en la cultura mayoritaria bien para facilitarles el acceso a las escuelas ordinarias, bien para prepararles para el acceso al mundo laboral y social. En esta línea se mueven quienes propugnan centros específicos en los que se concentre el alumnado inmigrante con el objetivo fundamental de facilitarles el aprendizaje de la lengua que les permita incorporarse al sistema escolar ordinario.

Las escuelas integradas entienden que corresponde a la escuela ordinaria acoger a todos y, atendiendo la diversidad de condiciones y necesidades, facilitar a todo el alumnado la participación en la vida escolar y el disfrute de los beneficios de la coexistencia y la convivencia respetuosa de quienes tienen culturas diferentes. Posteriormente se ha ido viendo que esta actuación resulta insuficiente y, en la línea de la escuela intercultural, se plantea que las distintas culturas deben estar presentes en el medio escolar para que, en su aprendizaje, cada alumna y alumno encuentre referencias a su cultura, al tiempo que todos conocen y valoran otras culturas distintas a la suya.

2.- Presente y trayectoria en la CAPV.

La diversidad cultural de los vascos tiene raíces profundas. Las manifestaciones de esta diversidad cultural son múltiples y adquieren mayor relevancia unas u otras en cada contexto. En el País Vasco se han planteado problemas y se han generado respuestas distintas ante ellos: las muestras de aceptación de la diversidad cultural son muchas, aunque también se producen respuestas discriminatorias e intolerantes. El pueblo vasco, sobre todo en la esfera de su vida privada, se muestra claramente hospitalario, solidario y abierto. Pero, al mismo tiempo, especialmente en la vida pública, se manifiestan tendencias a la división, al enfrentamiento y a la intolerancia.

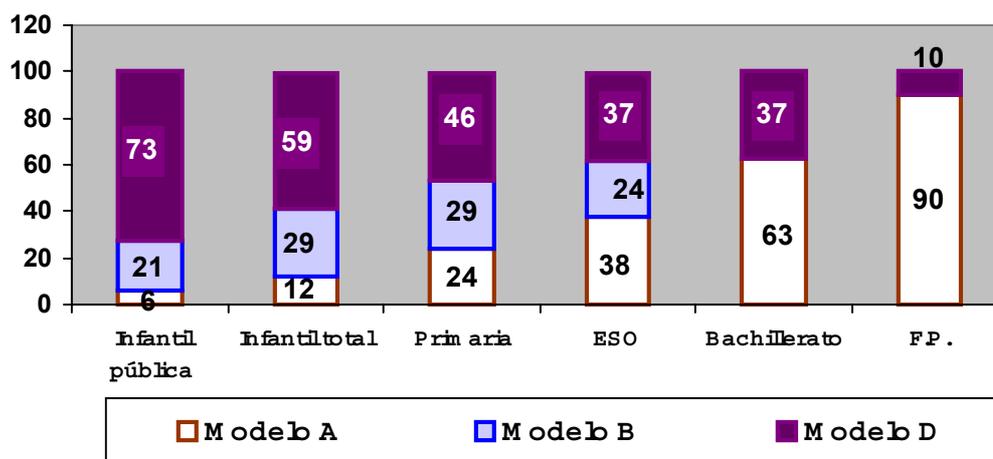
La interculturalidad, en su expresión básica de convivencia de quienes son diferentes, es un objetivo de primera importancia en el País Vasco. El sistema educativo vasco tiene la obligación de contribuir a que todos los ciudadanos y ciudadanas vascas sepan asumir y respetar las diferencias sin convertirlas en enfrentamientos ni discriminaciones y superar las discrepancias por medio del diálogo y la negociación.

En el País Vasco está resultando difícil encontrar el punto de equilibrio entre dos polos necesarios para la interculturalidad: asumir y abrirse a la diversidad cultural y, al mismo tiempo, afirmar la propia identidad cultural, negada durante mucho tiempo y que, en cierta manera, hay que recuperar. No se puede hablar de interculturalismo si se niega uno de los dos polos o se sacrifica uno de ellos por afirmar el otro.

En este contexto, el sistema educativo debe afrontar muchas cuestiones que deben encontrar la respuesta adecuada en una escuela intercultural:

- 1) La presencia de dos lenguas oficiales, una de ellas, el euskera, en situación de lengua minorizada. El Gobierno Vasco, desde que asumió las competencias en materia educativa en el año 1981, está empeñado en recuperar, normalizar y generalizar el conocimiento del euskera después de muchos años de haber estado reducido al ámbito familiar y de haber sufrido una grave represión política.

En 1981, sólo un 5 % del profesorado de la enseñanza pública sabía euskera; hoy se acerca al 70 %. La escolarización en tres modelos lingüísticos¹ ha permitido que la demanda pudiera irse decantando libremente, sin imposiciones, por el modelo de su preferencia. En la matrícula del curso 1999-2000, recogida en el gráfico, se muestra la evolución de la demanda de los modelos. Progresivamente, el euskera va siendo una lengua conocida por toda la población escolar sin discriminaciones. Las evaluaciones realizadas indican que la escolarización en modelos con mayor peso del euskera no ha supuesto merma en el conocimiento y buen uso del castellano ni en los aprendizajes propios de cada etapa educativa, antes al contrario, favorece el aprendizaje de otras lenguas.



- 2) Existe un gran interés social de que todos los alumnos logren expresarse, además de en las dos lenguas oficiales, al menos en una lengua extranjera. El interés mayoritario se dirige hacia el inglés, aunque, sobre todo por razones de cercanía, interesa también el francés, que se pretende adquirir como cuarta lengua.

En el ámbito escolar, se ha actuado, sobre todo, en la línea de adelantar el comienzo del aprendizaje de la lengua extranjera. En el curso 1987-88 se inició una experiencia de aprendizaje del inglés a partir de los 8 años que se aprovechó cuando, el año 1990, la LOGSE generalizó el comienzo del estudio de la lengua extranjera a esta edad. En el curso 1991-92, la Federación de Ikastolas inició una experiencia de aprendizaje del in-

¹ **Modelo A**, enseñanza en castellano con euskera como asignatura; **modelo B**, enseñanza bilingüe; **modelo D**, enseñanza en euskera con castellano como asignatura.

glés a los 4 años y, a partir del curso 1994-95, el Departamento de Educación, Universidades e Investigación puso en marcha una experiencia similar en los centros públicos. En el curso 1999-2000 se ha procedido a su generalización a los centros que lo deseen, para lo que se les facilita profesorado, formación específica y materiales curriculares apropiados. Los alumnos y alumnas de 4 años de unos 200 centros de la Comunidad Autónoma del País Vasco han iniciado el aprendizaje del inglés, al que deben dedicar al menos una hora y media a la semana. El avance de esta actuación exige la remodelación de los currículos de las etapas posteriores.

Otra línea menos desarrollada es la mejora de la enseñanza de las lenguas extranjeras en todas las etapas educativas. Se ha actuado en la mejora de la competencia lingüística del profesorado, por entender que es un factor básico en la calidad de estas enseñanzas. Otro factor importante es el tiempo de contacto del alumnado con la lengua: las familias apuestan, en la medida de sus posibilidades, por estancias en el extranjero o en colonias en tiempo vacacional y por las clases particulares durante el curso.

Desde un punto de vista intercultural es importante el objetivo del Departamento de Educación, Universidades e Investigación de avanzar hacia la “enseñanza integrada de las lenguas”, que quede plasmada en el proyecto lingüístico de cada centro, en el que, teniendo en cuenta la situación de partida y los objetivos que se pretenden, se busque una actuación coordinada en la enseñanza-aprendizaje de las distintas lenguas que están presentes en el mismo, buscando el refuerzo mutuo y las interrelaciones culturales entre ellas.

- 3) En el pueblo vasco existe una gran pluralidad y, al mismo, una fuerte conciencia colectiva que le identifica. Existe un importante mestizaje de origen familiar, así como una diversidad ideológica. Sin embargo, todos se sienten ciudadanos y miembros de un mismo pueblo. La cultura vasca no es monolítica, sino plural: la interculturalidad es una de sus señas de identidad.

En el currículo escolar se configura la propuesta de lo que los centros escolares han de enseñar a su alumnado para que conozca los elementos culturales más significativos que le permitan entender su propia realidad cultural y estar en disposición de dialogar con las demás culturas. Sigue siendo objeto de debate (con frecuencia, más político que educativo) cuál debe ser el currículo común y cuál el currículo propio de cada Comunidad Autónoma. En el currículo de la Comunidad Autónoma del País Vasco se ha pretendido facilitar al alumnado el conocimiento y la valoración de los rasgos culturales propios, sin caer en localismos absurdos, así como la cultura que hemos construido y compartido con el resto de los pueblos de España.

- 4) Una minoría étnica, con una cultura claramente diferenciada y frecuentemente discriminada, que lleva siglos con nosotros, es la minoría gitana. A la diferencia cultural se une, en la mayoría de las familias, la marginación social debida a su situación de pobreza, de exclusión del mundo laboral y la confinación en *guetos* urbanos.

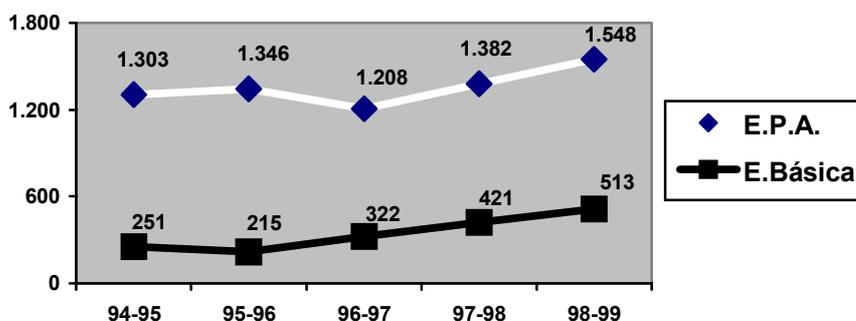
El número de niños y niñas gitanos/as en el País Vasco oscila entre 4.500 y 6.000, en un recuento no oficial y muy difícil de realizar por la movilidad de muchas familias.

La atención escolar al pueblo gitano ha seguido una historia, de acuerdo a lo que en cada momento se consideraba más adecuado:

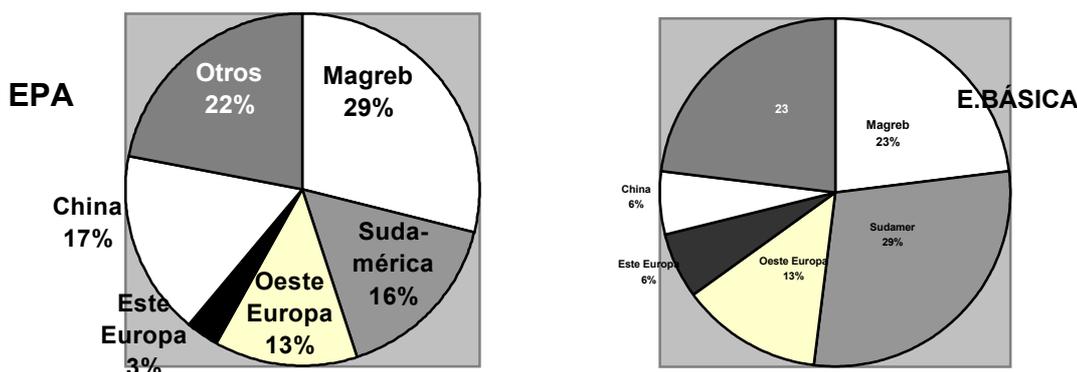
- En los años 70, la escolarización de niños/as gitanos/as es muy baja y desigual y sólo algunos llegan a estar escolarizados hasta los 11 años. La primera medida es la creación de escuelas de gitanos, en unos casos como escuelas-puente y en otros con la idea de facilitarles una escuela propia, separada de la del resto. Esta iniciativa tuvo una vida relativamente efímera.
 - A mediados de los años 80 se avanza en la escolarización mayoritaria de los niños/as gitanos/as en escuelas ordinarias, de acuerdo con el principio de integración escolar que se ha asumido como rasgo básico de nuestro sistema educativo a partir del año 1981. Dada la concentración de esta población en zonas determinadas, la escolarización se realiza en unos pocos centros que, en la medida en que acogen a alumnado gitano, ven que el alumnado no gitano cambia de centro, con lo que se produce un fenómeno de *guetización*, volviendo en la práctica a escuelas separadas cuando se deseaban escuelas integradas.
 - Se promueven iniciativas estimuladoras, especialmente mediante las becas de comedor, y la presencia de mediadores entre las familias y la escuela, para superar el absentismo escolar y mejorar las relaciones entre ambas.
 - En los años 90, el colectivo gitano y de enseñantes con gitanos se plantean la educación intercultural. Promueven procesos formativos del profesorado con alumnado gitano para que conozca su cultura y puedan aprovecharla en su práctica docente, entiendan a las familias gitanas y sepan relacionarse con ellas. Además elaboran materiales curriculares ejemplificadores.
 - En el momento actual, además de continuar y profundizar el trabajo anterior, se plantean cómo lograr la permanencia del alumnado gitano en la ESO una vez finaliza la Enseñanza Primaria. Existen costumbres profundamente arraigadas, especialmente relacionadas con las jóvenes gitanas, que dificultan su permanencia en los centros escolares a partir de los 14 años. Así mismo, la mayoría de las familias gitanas consideran que es suficiente lo que han podido aprender hasta esa edad y consideran que están en condiciones de colaborar en la economía familiar. Colectivos gitanos convencidos de que la educación escolar es la mejor forma de promoción de su pueblo pretenden que los más motivados tengan los apoyos necesarios, de modo que sirvan de ejemplo y estímulo para las demás familias y los chicos y chicas vean la utilidad de estos estudios.
- 5) La presencia de población extranjera en la Comunidad Autónoma del País Vasco es aún minoritaria, pero existen claros síntomas de que, en un futuro próximo, crecerá de forma importante.

El número de personas escolarizadas, tanto en edad infantil como adulta, es muy bajo, disperso y de procedencias muy distintas, aunque algunos grupos de extranjeros que han venido a buscar trabajo se han ubicado en centros de algunos barrios de

ciudades y comarcas. La evolución de la población extranjera en la enseñanza básica y en centros de EPA en la Comunidad Autónoma del País Vasco en los últimos cinco cursos ha sido ésta:



La distribución de este alumnado por países de procedencia, en porcentajes, es la siguiente:



Las actuaciones educativas con las personas adultas hasta ahora se han centrado en el aprendizaje del castellano y en la alfabetización (65 %); con la población en edad escolar se plantea el problema de entrada en el centro, del aprendizaje de la lengua, que permita su escolarización con el grupo ordinario de su edad.

Conforme aumenta la población en los centros escolares, se toma conciencia de las dificultades de atender a esta población, no sólo por razón de la diversidad lingüística sino también cultural, y los centros demandan orientaciones para definir un proyecto educativo adecuado tanto para la fase de acogida como en la fase de escolarización ordinaria.

La escolarización, relativamente concentrada, es fruto de la radicación de esta población motivada por razones laborales, económicas y urbanísticas más que de un propósito educativo. Como sucede con las otras minorías, se producen concentraciones escolares que no serían deseables pero, con frecuencia, son inevitables.

- 6) Por la movilidad de las personas que se va a ir produciendo de forma progresiva, la pertenencia a la Unión Europea se ve como una oportunidad de mejora y como una vía de comunicación entre las culturas de pueblos distintos.

El interés por el aprendizaje de las lenguas extranjeras se fundamenta en esta nueva situación que afecta a toda la actividad económica y, en concreto, al empleo. Sin embargo, la dimensión europea de la educación aún no ha alcanzado al nivel deseable en una Comunidad Autónoma que tiene tantas relaciones con otros países por su condición de zona fronteriza con Francia, por su actividad portuaria y su actividad exportadora. Es reducida la participación en proyectos educativos conjuntos con centros de otros países de Europa, excepto en el programa LINGUA.

- 7) La sociedad de la información, en la que se quiere participar activamente, acerca las diversas culturas, las hace presentes en nuestra vida como no había sucedido hasta ahora. En el ámbito escolar, se plantea como un reto importante y urgente la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza y la formación del alumnado en los nuevos procesos tecnológicos.

En los años 80 se dio un primer impulso para incorporar las nuevas tecnologías a la enseñanza, especialmente secundaria. Con el avance tecnológico se redujo la actuación de la Administración al mantenimiento y ampliación del equipamiento de los centros. Por iniciativa de los propios centros y con el apoyo de las Administraciones locales, un número importante de centros se ha ido equipando y conectando a Internet con los servicios que ello implica.

En este momento, se están disponiendo las infraestructuras para que todos los centros escolares estén conectados mediante una *Intranet* educativa que facilite la gestión y permita el acceso a la información y a los recursos educativos, incluido el acceso a Internet, así como la comunicación entre los servicios y los centros.

Se trabaja, además, en la definición de un programa para aprovechar estos servicios en la mejora de la calidad de la enseñanza y adaptarse al nuevo papel de la enseñanza escolar, del profesorado y del proceso de aprendizaje del alumnado, tomando como referencia estos principios:

- El sistema escolar ha de garantizar a todo el alumnado el conocimiento y uso de estas nuevas tecnologías como medio indispensable para acceder a la nueva sociedad de la información, compensando las situaciones de desigualdad de quienes proceden de medios socioculturales más desfavorecidos.
- El sistema escolar ha de ayudar al alumnado a procesar la información a la que se puede acceder por estos medios, afianzando los valores democráticos con los que va a seleccionar las informaciones y las estrategias cognitivas con las que pueda construir su propio pensamiento.
- El sistema escolar ha de aprovechar las posibilidades educativas de estos medios, concretamente la de contrastar distintas fuentes de información, reconociendo las

diferencias culturales, que le ayuden a entender y juzgar los hechos y abrirse a otras sensibilidades y otras vías de desarrollo.

3.- Marco legal de la CAPV en torno a la escuela intercultural.

La integración escolar es un principio básico del sistema educativo vasco, formulado ya en el año 1981 y afirmado en la LOGSE. En la medida en que se amplía la conciencia colectiva de esta diversidad cultural del alumnado, la escuela integradora se habrá de ir definiendo como escuela intercultural.

En la ley de la Escuela Pública Vasca se proponen, entre otros, los siguientes fines:

- garantizar a todos los alumnos, en igualdad de condiciones, el conocimiento práctico de ambas lenguas oficiales al acabar el período de enseñanza obligatoria, potenciando el uso y contribuyendo a la normalización del euskera;
- facilitar el descubrimiento por los alumnos de su identidad cultural como miembros del pueblo vasco mediante el conocimiento de su historia y cultura propias, fomentando el enraizamiento de los alumnos en su entorno geográfico, socioeconómico y cultural;
- la formación para la paz, la libertad y la promoción de las ideas de cooperación y de solidaridad entre los pueblos.

Cada centro, a partir del análisis de su entorno y su trayectoria propia, definirá en el Proyecto Educativo los objetivos y las líneas básicas de actuación. *“El proyecto educativo se definirá como un proyecto integrador, siendo la no-discriminación y la integración educativa valores fundamentales”*, se concreta en la misma ley. En el Proyecto Curricular, el profesorado acordará el proyecto lingüístico del centro y las directrices para la atención a la diversidad del alumnado.

Las especiales y distintas necesidades de determinados colectivos, tanto de carácter lingüístico y de trayectoria escolar como cultural, que se pueden poner de manifiesto en determinados centros, exige que se precisen medidas específicas que deberán articularse en un proyecto de intervención educativa apropiado.

En algunas cuestiones relacionadas con la escuela intercultural, los centros pueden utilizar los **proyectos de intervención educativa** pensados para atender al alumnado en situaciones sociales desfavorecidas o con dificultades de integración escolar, entre las que se incluyen las que puede tener el alumnado de minorías étnicas y el inmigrante.

Cuando estas necesidades no podían ser atendidas adecuadamente en el aula ordinaria, los centros de Enseñanza Secundaria han podido plantear proyectos en los que se incluían los cambios curriculares, organizativos y tutoriales que estimara necesarios, así como los recursos humanos que precisara. La finalidad, en cualquier caso, es la integración del alumnado en el medio escolar ordinario, para lo que se han de utilizar las medidas menos segregadoras posibles. Cuentan con el Equipo Multiprofesional en la definición de este Proyecto y, antes de su autorización, corresponde a la Inspección Educativa valorar si el proyecto responde a unas necesidades reales y es coherente en el contexto de la escuela integradora.

La Ley de Extranjería, recientemente aprobada, reconoce el derecho de escolarización de todos los extranjeros. A partir de este mandato legal se está planteando la mejora en la atención a las necesidades formativas, tanto de la población en edad escolar como de las personas adultas, en el marco de la escuela intercultural.

4.- Propuestas de mejora.

- 1) Vivimos en una sociedad con una diversidad cultural creciente. La escuela ha de asumir esta diversidad y educar al alumnado desde los principios de la igualdad, la interacción y la transformación social. En ella se aprenderá a respetar todas las culturas y a las personas que participen de diferentes modelos culturales, sin actitudes discriminatorias ni xenófobas, con el único límite del respeto universal de los derechos humanos. Se reconocerán las distintas culturas de modo que cada uno sea educado entre los parámetros culturales que haya elegido, sin pretender asimilar las culturas minoritarias a la dominante. Al mismo tiempo, aportará los puentes de conexión entre ellas y se facilitará que todos puedan participar en plenitud de la vida social.
- 2) La escuela intercultural asume la pluralidad cultural (lingüística, étnica, religiosa...) y busca un tratamiento escolar integrado. Procura combinar en su organización y en sus modelos de intervención las actuaciones necesarias para afianzar lo propio, la opción elegida, al tiempo que cultiva la convivencia, el intercambio, la interacción entre quienes son diferentes en cualquiera de las manifestaciones culturales.
- 3) 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.
- 4) Desde la escuela intercultural no parece oportuno que se escolarice de forma segregada a las personas que pertenezcan a colectivos culturales distintos. Se ha de procurar que, dentro del mismo contexto escolar, se atienda a los distintos colectivos, huyendo de actuaciones segregadoras que no sean estrictamente necesarias y que, siempre que sea posible, deben tener carácter temporal. No concuerdan con este modelo educativo las escuelas segregadas para minorías étnicas, para colectivos inmigrantes o para quienes estudien en lenguas distintas.
- 5) Se ha de reconocer que el alumnado de minorías culturales, más aún si van unidas a situaciones de pobreza o marginalidad, se concentra en determinados centros educativos por razones extraescolares, especialmente de carácter urbanístico-social, y, fácilmente, se produce un fenómeno no deseado: algunos centros se convierten en centros segregados, con una composición mayoritaria de miembros de culturas minoritarias. En estas condiciones, es difícil plantear una escuela intercultural que favorezca la integración social. Frente a este hecho, la Administración Educativa y todos los agentes escolares deben proponerse medidas que palien este fenómeno y rechazar actuaciones que refuerzan o se aprovechan de esta situación.
- 6) En las Comunidades con dos lenguas oficiales, una función primordial de la escuela es que todos conozcan las lenguas oficiales de su Comunidad, sin que ningún grupo,

partido o ideología se apropie de una de ellas, de modo que todos puedan comunicarse en cualquiera de las dos lenguas. La escuela ha de facilitar el aprendizaje de la lengua oficial que no conozcan por no ser de uso en el medio familiar. Este objetivo no se contradice con el respeto al derecho de las familias a elegir la lengua en que desee que su hijo/a realice la escolaridad. Tampoco se contradice con el deber de las Administraciones Educativas de proponer e impulsar modelos, como es el de inmersión lingüística, que permiten el logro del objetivo de aprendizaje lingüístico de un modo más eficaz.

- 7) Las Comunidades Autónomas cuya única lengua oficial es el castellano deberán saber entender la riqueza cultural que supone el que se hablen, además, otros idiomas en distintas Comunidades. A la escuela le corresponde hacer entender la situación de lenguas *minorizadas* de las otras lenguas, la conveniencia de que se produzcan actuaciones de discriminación positiva hacia ellas y no vean ninguna agresión a la lengua castellana en este modo de actuar. Incluso será oportuno que se den a conocer algunas características de las lenguas propias de las Comunidades Autónomas, de sus raíces culturales, de su implantación, de su literatura, ... como medio de conocerlos todos más profundamente y respetarnos mutuamente.
- 8) El aprendizaje de varias lenguas, tanto oficiales como extranjeras, facilita el acercamiento a mundos culturales distintos. Además de la finalidad utilitarista de estos aprendizajes, se ha de darles la dimensión cultural que tienen en realidad, de modo que sean un medio eficaz de una educación intercultural del alumnado.
- 9) Todos los centros, sobre todo los de lugares o zonas donde se produce la llegada de alumnado inmigrante, se deben plantear programas de acogida de este alumnado, que permitan atender, con flexibilidad, a una diversidad muy amplia de necesidades: lingüísticas, de edad, de trayectorias escolares previas, de modelos culturales, ... El aprendizaje de la lengua mayoritaria por parte del alumnado inmigrante constituye una necesidad primaria que debe atender el sistema escolar. Pero no es la única y, en algunos casos, ni siquiera es la primera que hay que considerar.
- 10) Las Administraciones Educativas deben ir elaborando sus propios 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. 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.
- 11) Un modo de enriquecimiento de la acción educativa de los centros es el intercambio de experiencias entre quienes tienen problemas y proyectos similares, tanto de la

misma Comunidad Autónoma como de otras Comunidades o de otros países. 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.

- 12) La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en el medio escolar ha de tener como uno de los puntos de mira de mayor interés las posibilidades de intercambio con otras culturas, con otras gentes. A la escuela corresponde aprovechar estos medios para acostumbrar al alumnado a contrastar informaciones en fuentes diversas y a comunicarse con chicos y chicas de otros lugares, que tienen otras formas de vida y otras formas de pensar. Así irá creciendo en ellos un sentimiento de pertenencia a un mundo abierto, multicultural, en el que vean su propia cultura con relativismo y avancen en tolerancia y apertura a los demás.
- 13) A la escuela le toca hacer ver al alumnado que las culturas crecen, especialmente con la lectura y la información. Podrán entender que los pueblos tienen culturas diversas y eso es enriquecedor; pero que no son tolerables las desigualdades, con unas culturas dominantes y otras dominadas, con personas, colectivos y pueblos que pueden acceder a los medios de enriquecimiento cultural y otros que no. También será oportuno que, en la escuela, se afirme la validez universal de los derechos humanos, único límite a la legitimidad de la diversidad entre las culturas y punto de encuentro de todas ellas.

Bilbao, marzo de 2000