

Seminario
sobre
«LA ATENCIÓN
A LA DIVERSIDAD.
LA ESCUELA
INTERCULTURAL»

23 y 24 de febrero de 2000

Salón de Plenos
del Consejo Escolar del Estado



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CULTURA

Consejo Escolar
del Estado

Seminario

Sobre

"LA ATENCIÓN A

LA DIVERSIDAD.

LA ESCUELA

INTERCULTURAL"

23 y 24 de Febrero de 2000

Salón de Plenos del

Consejo Escolar del Estado



Ministerio de Educación y Cultura

Consejo Escolar del Estado



ÍNDICE

□ Programa	1
□ Acto de Apertura y Presentación (por D. Juan Piñeiro Permuy)	3
□ Ponencia: "La atención a la diversidad" (por D ^a Carmen Jiménez) ..	9
✓ Presentación	11
✓ Ponencia	15
✓ Coloquio	37
□ Mesa Redonda "Experiencias de atención a la diversidad"	63
✓ Presentación	65
✓ Sr. Martínez Sánchez	68
✓ Sr. Chávez Fernández	73
✓ Sr. Campillo Meseguer	79
✓ Sr. Rodríguez Arenas	86
✓ Coloquio	93
□ Ponencia: "De la educación multicultural a la construcción de la ciudadanía" (por D ^a Margarita Bartolomé)	109
✓ Presentación	111
✓ Ponencia	114
✓ Coloquio	130
□ Mesa Redonda: "Algunos trabajos de campo sobre la educación Multicultural"	147
✓ Presentación	149
✓ Sra. Beño Galiana	153
✓ Sr. Martín Montalvo	161
✓ Sr. Albiol Simó	166
✓ Sra. González Pérez	173
✓ Coloquio	180
□ Clausura, (por el Ilmo. Sr. D. Roberto Mur Montero)	189
□ Relatoría final (por D ^a Marta Ruiz Corbella)	199
□ Relación de asistentes al seminario	227

Día 23 de Febrero de 2000

- 9:30 Apertura y presentación el Seminario.
• **D. Juan Piñeiro Permuy**
Presidente del Consejo Escolar del Estado
- 10:00 Ponencia: "La atención a la diversidad"
Ponente:
• **D^a Carmen Jiménez Fernández,**
Catedrática de Pedagogía Diferencial de la UNED
- 11:00 Coloquio
- 11:45 Descanso
- 12:15 Mesa Redonda: "Experiencias de atención a la diversidad"
Ponentes:
• **D. José Antonio Martínez Sánchez**
*Director del I.E.S. "Pío Baroja".
Madrid*
- **D. José Luis Chávez Fernández**
*Director Técnico del Colegio "Santa María de los Reyes".
Barrameda de Torreblanca (Sevilla)*
- **D. Manuel Campillo Meseguer**
*Director del I.E.S. "Benjamín de Tudela".
Tudela (Navarra)*
- **D. Daniel Rodríguez Arenas**
*Orientador del I.E.S. "Montes de Toledo"
Gálvez (Toledo)*
- Moderador:
• **D. Ángel Benito Pardo**
*Secretario General de Educación de la
Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura*
- 13:14 - 14:00 Coloquio
-

Día 24 de Febrero de 2000

- 9:30 Ponencia: "De la educación multicultural a la construcción de la ciudadanía"
Ponente:
• **D^a Margarita Bartolomé Pina**
Catedrática de Pedagogía experimental de la Universidad de Barcelona

- 10:30 Coloquio
- 11:15 Descanso
- 11:45 Mesa Redonda: "Algunos trabajos e campo sobre Educación Multicultural"
Ponentes:
- **D^a Juana M^a Beño Galiana**
*Directora del C.P. "Nuestra Señora del Lucero".
Madrid*
 - **D. Jesús Martín Montalvo**
*Jefe de Estudios del I.E.S. "Iturralde"
Madrid*
 - **D. Manuel Campillo Meseguer**
*Director del I.E.S. "Benjamín de Tudela".
Tudela (Navarra)*
 - **D. Manuel Vicente Albiol**
*Asesor Lenguas de la Consellería de Cultura, Educació i Ciència
Valencia*
- Moderador:
- **D. Santiago Arellano Hernández**
*Director General de Educación de la
Comunidad Foral de Navarra*
- 12:45 Coloquio
- 13:45 Conclusión del Seminario
Relatora:
- **D^a Marta Ruiz Corbella**
Profesora Titular del Departamento de Teoría de la Educación de la U.N.E.D.
- 14:00 Clausura:
- **Ilmo. Sr. D. Roberto Mur Montero**
Scretario General de Educación y Formación Profesional
- 14:15 Vino español

Coordinador:

- **D. Ramón Pérez Juste**
*Vicepresidente del Consejo Escolar del Estado
Catedrático de Pedagogía Experimental*

ACTO DE
APERTURA Y PRESENTACIÓN

Por D. Juan Piñeiro Permuy,
Presidente del Consejo Escolar del Estado

D. Juan Piñeiro Permu, *Presidente del Consejo Escolar del Estado.*

Buenos días señoras y señores presidentes de los consejos escolares autonómicos, señoras y señores directores generales de comunidades autónomas, señoras y señores consejeras y consejeros del Consejo Escolar del Estado y de los consejos escolares autonómicos, señoras y señores asistentes.

Bien a mi pesar, y creo que a pesar de todos los aquí presentes, que somos gente de bien, he de empezar este seminario de una manera distinta a como tenía previsto. El asesinato de dos personas, ayer, en una calle de Vitoria, nos ha conmovido a todos, y no puede ser de otra manera, cuando se trata de personas como las que estamos aquí, que además estamos luchando, estamos trabajando por el aprecio y por el respeto a la diversidad. Siempre es lamentable un asesinato, pero si además esto ocurre en personas como Fernando Buesa y Jorge Díez, que están trabajando por mejorar este mundo en la parcela que les toca, todavía es mucho más lamentable. Además, en mi caso concreto, tengo que decir que a Fernando Buesa lo conocía desde hace bastantes años. Tuve el honor de participar con él en la Conferencia de Consejeros de Educación, desde el año 1991 hasta el año 1995, que fueron los años en los que él fue consejero de Educación de Euskadi, y tengo que decir que, después de haberle visto defender en aquellas circunstancias lo que creía que era mejor para su tierra, para su comunidad, para la educación y la cultura del País Vasco, sinceramente, no me es posible entender lo ocurrido.

No se me ocurre otra cosa, amigas y amigos, para que cada uno medite en este momento sobre lo que estime más oportuno, que nos pongamos todos en pie en este momento y guardemos un minuto de silencio. (Los asistentes, puestos en pie, guardan un minuto de silencio.)

Muchas gracias.

Por cuarto año consecutivo tengo el honor de dirigirles la palabra al comienzo de este seminario que ya se está haciendo tradicional. Utilizo conscientemente la expresión dirigirles en vez de dirigir, porque año tras año compruebo la asiduidad de la asistencia de la mayor parte de ustedes, y además me consta que quienes asisten por primera vez lo hacen en su mayor parte animados por quienes lo han hecho ya otras veces.

El tema de la atención a la diversidad, la escuela intercultural, se corresponde, como es tradicional también, con el que va a ser objeto de estudio en el XI Encuentro de consejos escolares autonómicos y del Estado que se celebrará este año la primera quincena del mes de mayo en Navarra. Lo mismo que ha ocurrido con temas de años anteriores, como la educación en valores, la implantación de la enseñanza secundaria o la autonomía de los centros docentes, ha sido seleccionado por su importancia en general y, desde luego, por su actualidad en el momento presente.

Como podrán comprobar fácilmente por las dos ponencias y por el contenido de las mesas redondas, se trata de dos manifestaciones de un mismo hecho –podría presentar otras muchas- que es precisamente el de la diversidad. Si la diversidad fue siempre motivo de especial estudio desde que las preocupaciones pedagógicas se asentaron entre nosotros, lo es muy particularmente en España en el momento actual, en el que estamos intentando aplicar una reforma educativa, aprobada por una ley orgánica, en cuya interpretación no siempre estamos todos de acuerdo. Las premisas políticas y la práctica diaria no son siempre fácilmente acomodables, y no cabe duda de que estamos hablando de algo esencial desde el punto de vista de la calidad y desde el punto de vista de la equidad.

A este aspecto de la diversidad dedicaremos esta mañana, primero con una conferencia de la doctora doña Carmen Jiménez, catedrática de la UNED, y después con una mesa redonda en la que participarán cuatro profesores - tres de ellos desempeñando actualmente el cargo de director y uno de ellos de

orientador- con una especial experiencia en el tratamiento de esta problemática. Como pueden ver por el programa, también para su elección hemos tenido en cuenta la diversidad.

En el momento actual, cuando todos somos ya vecinos de la aldea global, desde el punto de vista económico, desde el punto de vista de la información y desde el punto de vista de la circulación de bienes y servicios, nos falta todavía aceptar como normal la circulación de las personas, con sus ideas y con el conjunto de sus peculiaridades personales, sin imposiciones ni en un sentido ni en otro. Me parece muy sugestivo al respecto el título de la conferencia que mañana pronunciará doña Margarita Bartolomé, "De la educación multicultural a la construcción de la ciudadanía". Lo mismo que en el día de hoy, después de la conferencia y de su respectivo coloquio, tendrá lugar una mesa redonda en la que se nos expondrán fundamentalmente, como dice el título, trabajos de campo. Las y los intervinientes son profesionales venidos de todos los campos, como en el caso anterior, y también como en el caso anterior han sido seleccionados por el trabajo llevado a cabo en sus centros.

Como en años pasados les hemos hecho entrega de una documentación sobre cada uno de los temas que van a ser tratados en este seminario. Toda ella está sacada de nuestra hemeroteca, que pueden incluso consultar en nuestra página de Internet. Cada dossier lleva un índice al principio que lo hace más manejable. También quiero decirles que además de esta hemeroteca, que gracias a la generosidad de los editores de las revistas está siendo importante, sobre todo en aquello que se refiere a participación, que al fin y al cabo es la esencia de los consejos escolares, estamos también constituyendo una biblioteca, que se acerca ya a los 3.000 volúmenes, con una tendencia a la especialización en los temas de educación. Esta biblioteca también está a su disposición y también pueden consultar el índice en nuestra página de Internet.

Sólo me queda dar las gracias por su presencia a las dos ponentes, a los intervinientes en las mesas redondas y a los moderadores por su esfuerzo y

sus aportaciones, de cuyo interés no me cabe la menor duda, y al coordinador, don Ramón Pérez Juste, vicepresidente del Consejo Escolar del Estado, que además hará la presentación de las dos conferenciantes y moderará el diálogo posterior a sus conferencias. Quiero dar las gracias de manera muy especial a los servicios administrativos del Consejo Escolar del Estado, sin cuyo esfuerzo, interés y entrega no hubiera sido posible este seminario. Personifico este agradecimiento en José Luis de la Monja, nuestro secretario general.

Nada más, ya se lo dije el año pasado, hasta aquí la responsabilidad de este seminario fue nuestra, a partir de ahora el éxito está en sus manos.

Muchísimas gracias

DÍA 23 DE FEBRERO DE 2000

PONENCIA:

"LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD"

Por D^a Carmen Jiménez Fernández,
Catedrática de Pedagogía Diferencial de la U.N.E.D.

El señor **VICEPRESIDENTE** (Pérez Juste): Señor presidente del Consejo Escolar del Estado, señoras y señores, profundamente conmovido por la barbarie de ayer en Vitoria, pero también como homenaje a esas dos personas que vieron truncada su vida de forma tan cruel, creo que el Consejo Escolar del Estado debe hacer lo que puede hacer, que es trabajar en un acto de normalidad.

Vamos a dar comienzo a un acto institucional del consejo, que ya tiene cierta solera y es de especial relieve; acto que consiste en la reflexión y debate sobre temas trascendentes e importantes en relación con nuestro sistema educativo. Como ha dicho el señor presidente, en este mismo lugar se han estudiado temas de tanto relieve como la educación en valores, la comprensividad y diversidad y la autonomía de los centros escolares. No le va a la zaga el que ha sido seleccionado por los consejos escolares de nuestro país para el curso actual, el tema de la diversidad y la multiculturalidad. Creo que estamos ante uno de esos temas importantes, que podemos ligar perfectamente a uno de los tópicos más comunes, pero que reflejan una preocupación honda de nuestra sociedad, que no es otro que el de la calidad, la calidad en general en cualquier ámbito o la calidad en la educación, que es el ámbito que nos preocupa a nosotros.

La calidad es una demanda de las sociedades avanzadas, pero también es una exigencia que, según los psicólogos, está inscrita en lo más profundo de nuestra naturaleza. Uno de mis maestros, el profesor Yela Granizo, señalaba que la necesidad más profunda del ser humano es la de aumentar continuamente el ámbito de sus necesidades. Apenas ha satisfecho un determinado nivel, inmediatamente surge en él el deseo de superarlo y superarse. Por eso no es de extrañar que en sociedades en las que se ha alcanzado un nivel satisfactorio para muchas de las dimensiones cuantitativas de cualquier ámbito, en nuestro caso de la educación, inmediatamente la respuesta sea la petición de calidad. La calidad, incluso como respuesta a ese hecho, ha llevado a que nuestro ordenamiento jurídico le dedique todo un título de la Logse, el título IV. Como saben ustedes, ese título IV estudia, a través de los artículos 56 a 62, aspectos de gran relieve, como son los de la cualificación

y formación del profesorado, la programación docente, los recursos educativos y la función directiva, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación de los sistemas educativos.

Pero debe ser complejo el tema de la calidad, porque en un documento que no tiene el relieve de una ley orgánica pero que es un documento oficial, como la Guía de evaluación de la calidad de las universidades, al hablar de este tema, se habla de su multidimensionalidad y de su complejidad y se utilizan tópicos como los de la disciplina, la excelencia académica, la reputación –eso tan difícil de lograr y tan fácil de perder-, la perfección o consistencia, la dimensión económica o de los resultados, la satisfacción de los usuarios o una a su vez compleja como es la de organización.

Permítanme manifestar una cierta discrepancia personal con estos planteamientos. Es obvio que todos ellos son de gran relieve, que sin ellos es imposible la calidad, pero creo que, sin duda ninguna, donde reside de verdad la calidad es en el fin de la educación, en sus grandes objetivos, en definitiva en el tipo de persona que queremos formar, lo cual está haciendo de la persona el núcleo, la esencia de la calidad, como no podía ser de otra forma, dado que la educación tiene que dar respuesta a la especial dignidad del ser humano. Por ello no nos debe extrañar, si fuera así, que uno de los criterios fundamentales de la calidad de la educación resida en la capacidad del sistema educativo, en la capacidad de cada colegio y en la capacidad de cada aula para acomodar, para adecuar el sistema a las características específicas de cada persona. Traduzcan esta afirmación mía por educación personalizada y estaremos hablando del sistema educativo de calidad por excelencia, aquél que es capaz de acomodar el sistema a la peculiaridad de las personas y de plenificar las personas que cada uno de nosotros somos. Sin embargo, saben ustedes muy bien que la educación que de verdad se da en nuestras aulas y en nuestros colegios casi ha ido por un camino contrario: en vez de acomodar el sistema a las personalidades de los educandos, ha intentado, no sé si queriendo o sin querer, acomodar a los educandos al sistema, haciéndoles un traje único y que todos ellos se acomoden como puedan a esa realidad. Creo

que ahí está una de las causas fundamentales del fracaso de la educación, en el grado en que pueda tenerlo.

Sin embargo, desde la pedagogía diferencial y desde la psicología diferencial se viene clamando desde hace tiempo por la necesidad contraria, por adecuar el sistema a esas características que sistemáticamente están poniendo de relieve las investigaciones, indicándonos que no hay dos personas iguales, y que las diferencias en aptitudes, actitudes, motivación, intereses y capacidad de aprender son enormes de persona a persona, que casi es imposible hablar de grupos homogéneos y que, en consecuencia, la personalización es la única salida. Bastaría recurrir a afirmaciones como la conocida de Ausubel: "el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñesele en consecuencia", para mantener nuestra afirmación.

Pues bien, las tradicionalmente denominadas diferencias humanas se han convertido ahora en la diversidad. La diversidad, patente a través de nuestra propia experiencia y de la investigación, pide respeto –prefiero respeto a tolerancia-, acomodación y adaptación. Fíjense hasta que punto son así las cosas que Wilson, en un libro de 1992, editado por Paidós, venía a decir que la calidad del profesor reside en su "capacidad de saber proporcionar a cada uno de los alumnos el currículo más adecuado". Quisiera señalar además una nueva faceta de la diversidad, a la que no siempre hemos dedicado la atención debida: se trata de la necesidad de convertir la misma diversidad en objetivo educativo a lograr, es decir, no se trata sólo de que los profesores acomodemos el sistema a las diferencias de los alumnos, sino de que la escuela entera tome como meta aprender a respetar, a convivir y a trabajar juntos en esa diversidad que es propia de nuestro mundo.

Pues bien, sobre estas cuestiones vamos a reflexionar y después a debatir. Para ello tenemos con nosotros a la profesora doña Carmen Jiménez Fernández, por la que tengo un afecto personal y un reconocimiento profesional. Las circunstancias de la vida hicieron que nuestros caminos se cruzaran hace ya muchos años en la Universidad Complutense de Madrid, en

la que tanto ella como yo hicimos el doctorado –ella es doctora en Ciencias de la Educación por esa universidad- y que luego nos volviéramos a encontrar en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, en la que ambos somos catedráticos. La profesora Carmen Jiménez, doctora en Pedagogía, como he dicho, es también profesora visitante en dos universidades hispanoamericanas –Brasil y Méjico-. Por otra parte es, justamente, catedrática del tema que hoy nos ocupa, la pedagogía diferencial, materia en algunos momentos denostada y hoy justamente reconocida por la demanda social de atender a esta diversidad que caracteriza nuestro mundo. La doctora Carmen Jiménez es autora de una gran cantidad de libros sobre temas relativos a la diversidad; es directora de muchos trabajos de investigación y autora de algunos de ellos, además de directora de tesis doctorales sobre la materia. Los temas de la diversidad son su campo de acción. En concreto, últimamente, está trabajando brillantemente sobre temas de diversidad con los alumnos especialmente dotados. En la UNED ha venido dirigiendo uno de los programas de mayor éxito y más propios de nuestra universidad –estoy hablando de las enseñanzas no regladas-, las enseñanzas de educación permanente, y acaba de dejar hace muy poco tiempo el Decanato de la Facultad de Educación, donde ha desarrollado una brillante tarea al frente de temas tan complicados como los planes de estudio, además de haber fundado la revista *Educación XXI*, de la que el Consejo Escolar del Estado tiene el primero de los números.

Bien, querida Carmen, creo que la gente ha venido a escucharte a ti y no a mí. Tienes la palabra. Todos esperamos aprender de las ideas y de las reflexiones que nos hagas hoy aquí, en la sede del Consejo Escolar del Estado.

La señora **JIMÉNEZ FERNÁNDEZ** (Catedrática de Pedagogía Diferencial de la UNED.): Muchas gracias.

Excelentísimo señor presidente, excelentísimos e ilustrísimos señores consejeros, excelentísimo señor vicepresidente y sobre todo querido compañero y amigo, señoras y señores, buenos días a todos.

Quiero comenzar mi intervención agradeciendo la oportunidad de compartir algunas reflexiones sobre la atención a la diversidad, expresión acuñada con la publicación de la Logse y que ha tenido la suerte de hacer fortuna.

El tema que se nos ha invitado a abordar es complejo. Es un tema de permanente actualidad pedagógica, con clara proyección social y presto a la polémica, máxime entre los que tenemos algún tipo de responsabilidad en el sistema escolar como tal o en las instituciones sociales con proyección en la educación. Por otra parte, es un tema que debe ser críticamente abordado con la perspectiva de diez años de implantación de la Logse, una gran ley, que ha supuesto a lo largo de estos años, junto con la Ley General de Educación, para el mundo desarrollado y para España en particular, un ritmo de crecimiento sin precedentes y el logro de un Estado de bienestar globalmente válido y que vemos parcialmente amenazado.

Creo que mi invitación a un foro de esta naturaleza es para que dé una visión objetiva desde una perspectiva distinta a la que me es propia, como profesora de una universidad que disfruta estudiando los temas de adaptación a las diferencias humanas con significado para la educación. Son nuevos nombres pero viejos problemas, según los valores que en cada momento se lleven.

Me voy a centrar hoy en los alumnos con facultades extremas, con discapacidades y con altas capacidades. Por otra parte, aunque incidiré en los logros prácticamente consolidados, que son logros a mantener, pero que ya están ahí, quiero asomarme más bien a las posibles lagunas, a las situaciones

problemáticas y más novedosas, siempre bajo el prisma de la adaptación a la diversidad, tratando de suscitar la atención crítica de todos nosotros. Por ello hay dos aspectos que estarán reiteradamente presentes a lo largo de mi intervención, los alumnos más capaces -creo que muchos de nosotros podemos decir que son la asignatura pendiente de la Logse- y la Educación Secundaria Obligatoria, especialmente en su último tramo recién estrenado y más nuevo también en el sistema educativo.

Tienen ustedes un esquema que procuraré seguir en gran medida. La atención a la diversidad es un tema con profundo calado y con una gran dimensión en los países democráticos. Además, es un tema muy querido para mí, porque, como se ha dicho en la presentación del vicepresidente del Consejo Escolar del Estado -dictada en gran medida por el afecto que me tiene-, vengo dedicándole mis esfuerzos como profesora universitaria en los últimos quince años. Debido a una serie de acontecimientos, tuve el privilegio de tener una conciencia prematura sobre la importancia renovada de la atención a la diversidad. Digo que una conciencia más clara porque allá por 1986 ó 1987, cuando estaba gestándose la Logse, preparaba mi proyecto a cátedra, y en el barrido bibliográfico que se hace en esas circunstancias y que no se vuelve a repetir en la vida de profesor universitario, comprobé que nuestra realidad educativa, que se iba a plasmar en ley orgánica, se sumaba a las grandes tendencias de los países democráticos en educación compensatoria, educación de adultos y el tema de la educación especial en su faceta de integración escolar. Además, en el Libro Blanco de reforma de la educación también se asumía con bastante cuidado el tema de los alumnos más capaces, pero este tema, al plasmarse en la Logse, quedó diluido y no cogió la fuerza que tenía que haber alcanzado, lo que tampoco ocurrió en los desarrollos posteriores en la aplicación de esta ley, y todos tenemos conciencia de ello.

Por otra parte, por aquellos años tenía la obligación de dirigir la enseñanza no reglada de la UNED, y firmamos, como necesidad de educación básica y luego educación cultural, un convenio que sigue vivo y un acuerdo acogiendo muchas acciones. Entonces teníamos buenas relaciones con

personas importantes y preparadas de la Administración. Creo que la música y la letra de la canción que les cantaba entonces es la misma que sigo cantando años después. Tenemos que asomarnos a los alumnos más capaces sin complejos. El tema no se plantea hoy como hace treinta años. Hoy existe una accesibilidad social, una conciencia profesional. El discapacitado es más débil, pero una vez lograda la atención y la integración en la escuela hay que afrontar esa perspectiva. Cuando se promulgó en 1995 el Real Decreto que regula la educación especial y la orden posterior que regula la aceleración de curso, hice un informe para el Ministerio de cara a desarrollar la posible aceleración como una de las vías para dar salida a esta temática, pero habíamos tenido muchas más revisiones. Con ello quiero dar un apunte para que vean que en el tema, desde la perspectiva que nos era propia, se mantenía una relación crítica pero constructiva.

Por otra parte, creo que hoy, viendo la trayectoria de los países democráticos, la atención a la diversidad -que es como nuestra sociedad y en nuestros textos legales y en nuestros textos docentes se entiende el término de la antigua educación especial y de la atención a cualquier tipo de diferencias con significado para la educación- se plantea desde un prisma distinto, el prisma de la igualdad de oportunidades profundamente entendido, el prisma de una educación de calidad y el prisma de una educación que pretende la excelencia de cada uno de los alumnos y la excelencia de esa educación como tal por las metas que propone. Si nos fijamos en esta perspectiva de la igualdad de oportunidades, podríamos decir que la atención a la diversidad va más allá que esa burda realidad, hoy superada en nuestra realidad educativa y social, que entendía la igualdad de oportunidades como igualdad en el acceso, es decir que cualquier alumno tuviera la oportunidad de elegir un centro en el entorno que le era natural, sin sufrir una discontinuidad horizontal en el paso de la familia al centro, y que la calidad de ese centro fuera similar a los que estaban situados en otros entornos. Hoy que tenemos una oferta de puestos escolares suficiente y adecuada en términos generales, esta visión está muy superada en nuestra realidad y en la de los países con los que queremos competir y con los que estamos compitiendo.

Un segundo avance en la reflexión sobre cuál era el tratamiento adecuado para una educación que atendiera la igualdad de oportunidades, una educación de calidad, era la igualdad en el trato, igualdad en la intervención, igualdad en el método e igualdad en los currículos. Un gran avance en este sentido fue la Ley General de Educación de 1970, que suprimió la doble vía de acceso que se producía a los diez años. Según se continuase en la educación básica o se siguiesen los estudios de carácter propedéutico, había una doble vía que dejaba fuera a una grandísima parte de la población escolar, cosa que hoy no sería sostenible en modo alguno. En la LOGSE tenemos otros muchos ejemplos, pero he querido remontarme a uno lejano, porque es muy claro.

Un tercer avance en el tratamiento de la igualdad de oportunidades es que los alumnos tienen igualdad de oportunidades cuando acceden al sistema educativo si realmente participan después en los beneficios de la educación, y me refiero no sólo a los resultados escolares, sino a las posibilidades profesionales y personales que abren los resultados escolares, es decir a los logros educativos y sociales. Aquí es cuando se ve con más claridad la paradoja de tener que actuar diferencialmente con nuestros alumnos y nuestros grupos si queremos que aumenten realmente las posibilidades de una igualdad mayor en los beneficios de la educación profundamente entendida. Hay un refrán español que dice que la cuerda siempre se rompe por la parte más débil. Una escuela con un tratamiento homogéneo logra un beneficio en unos objetivos, pero los objetivos de la educación son siempre complejos, nunca lineales, siempre recurrentes y, además, requieren aproximaciones múltiples y complementarias. Pues bien, el mismo mensaje ofrecido a un público heterogéneo tiene unos frutos muy distintos en función de los requisitos de partida –léase recursos para adquirir la información-, de las capacidades personales, de las posibilidades del medio y de las posibilidades futuras de refuerzo y estructura de un mensaje. Qué duda cabe que los distintos ambientes escolares y sociales ofrecen desiguales oportunidades a los distintos tipos de alumnos. Si una escuela quiere contrarrestar esta situación, aparte de otras medidas sociales, el sistema como tal tiene que conjugar los dos pivotes de nuestra Ley general del sistema educativo: la comprensividad –ese núcleo común para todo ciudadano- y la diversidad –esa necesidad de

lograr personas excelentes, personas capaces, personas que rindan, personas que exigen, que dan, que piden de acuerdo con lo que pueden y tienen-. Son esos llamados a ser líderes los que están un poquito –un poquito bastante, si me permiten- olvidados en nuestro sistema escolar. Hoy, superado el tema de la igualdad simplona, se plantea, como excelencia y como derecho del alumno, el exigir una educación adecuada a su perfil, y, como obligación de la escuela, atender a esa diversidad.

Avanzando un poco en esta dirección, tenemos que en la LOGSE -marco un poco las tintas en los aspectos que se han podido prestar a una concepción un poco más reductiva- el concepto de diversidad o de diferencias con significado para la educación ha venido a centrarse en la realidad en dos campos y también en los desarrollos de los contenidos curriculares: alumnos con dificultades de aprendizaje de carácter transitorio o permanente y alumnos y grupos étnicamente diferentes –tema que se tratará mañana en este mismo foro-. Creo que los alumnos más capaces, los que posteriormente al real decreto se han denominado de altas capacidades, son alumnos con necesidades educativas especiales, pero no por dificultades permanentes, sino porque necesitan un tipo de exigencia adecuado a su perfil. Por otra parte, las “necesidades educativas especiales de la Logse” son una nueva denominación para encubrir unas antiguas denominaciones que podían tener connotaciones negativas. Es bueno revisar nuestro vocabulario si con ello logramos que las personas tengamos más respeto, más consideración y más tolerancia, pero los profesionales debemos saber qué hay detrás de estas grandes denominaciones sociales –como la denominación “necesidades educativas especiales”- y saber qué es lo que hay detrás de un chico con una deficiencia de determinado tipo o con un talento de determinadas características, para poder dar y exigir de acuerdo con ello. Por tanto, está bien cambiar las denominaciones, pero también está bien profundizar en lo que esto nos exige realmente como profesionales. Decía que el concepto necesidades educativas especiales ha venido siendo hasta ahora educación especial tradicional de los menos capaces. La integración escolar de los alumnos se viene a denominar: alumnos con necesidades educativas especiales. Por otra parte, el término de necesidades educativas especiales es en sí mismo tan amplio que caben

todos, razón por la cual dice mucho, pero a la hora de enfocar la práctica o el diagnóstico dice poco.

También, en coherencia con esta concepción limitada sobre todo a la parte más baja de la distribución en diferencias –si siguiéramos el modelo tradicional de la campana de Gauss-, las adaptaciones curriculares han excluido de hecho a los chicos más capaces.

Una comprobación sencilla de las ideas que he puesto sobre el tapete es analizar la extensión que se da en los textos legales a los alumnos objeto de integración escolar y a los alumnos de alta capacidad. No hay punto de comparación ni en la extensión, ni en el espacio, ni en las preocupaciones, ni en nada. Por otra parte, hay que decir que no han sido totalmente olvidados. Podría citarles ejemplos, tanto en el Libro Blanco, como en la Logse, como en las distintas adaptaciones curriculares, pero desde luego son testimoniales y pequeños.

Vemos que la Logse ha aportado dos modelos importantes para el tratamiento a la diversidad. Por una parte, un modelo teórico: la integración escolar del alumno; una integración lo más amplia posible, de acuerdo con lo que cada sociedad, en este caso la nuestra, entiende que es la convivencia en los centros ordinarios. El modelo que tenemos comprende la integración en centro y aula ordinarios, centro ordinario-aula especial y centros especiales, que perviven para aquellos alumnos que no tienen posibilidades de permanecer en la escuela ordinaria. Pues bien, este es un modelo teórico, que no es sólo, ni muchísimo menos, un modelo escolar, sino un modelo de convivencia social que aumenta los niveles de tolerancia y que nos dice que la concepción de la normalidad la fijamos las personas, y tenemos que revisar nuestros planteamientos si queremos que sean muchos los que participen en el proyecto común de aportar cada día aquello de lo que son capaces profesionalmente y, al mismo tiempo, exigir a los que más pueden que velen por los menos capaces y que adquieran un compromiso y una responsabilidad con las realidades sociales próximas, es decir, con los suyos los primeros. Ese es el modelo. Ese modelo en la escuela amplía enormemente las diferencias,

la heterogeneidad. Además la Logse ha dado unos instrumentos que son las adaptaciones curriculares no significativas, para las dificultades transitorias; las significativas, para las dificultades permanentes –léase toda la educación especial tradicional- y los programas de garantía social, que no dejan de ser adaptaciones curriculares para los que fracasan en el sistema. Una segunda vía que nos aporta la Logse es la optatividad, entendida en los diferentes niveles como itinerarios, como optativas o como opciones, dentro ya del bachillerato. Otros elementos para atender a la diversidad son las tutorías y los departamentos de orientación, y la repetición y la aceleración de curso, en el caso de alumnos con distintas capacidades. No voy a examinarlos ahora.

Si hacemos un breve balance de estos diez años de escuela comprensiva y diversificada, podemos decir rápidamente que algunas de las características importantes de este nuevo modelo de convivencia y exigencia escolar que nos hemos dado podrían ser las siguientes: Una, que ya he apuntado, un aumento importante de la heterogeneidad en los centros y aulas escolares, sobre todo ocasionada por dos elementos importantes: la integración escolar de los discapacitados, que hace que se aumente enormemente el intervalo de las diferencias, y la ampliación de la escolaridad obligatoria de los catorce a los dieciséis años. Ahí se han producido dos tipos de diferencias que la naturaleza empuja más allá del sistema escolar, lo que pasa es que la igualdad de oportunidades que da la naturaleza no es tan equitativa como la que puede dar una escuela, que se impone unos objetivos y se los exige. Me refiero a que, por un lado, al obligar a la permanencia a toda la población escolar en el tramo catorce-dieciséis años, la escuela se desengaña en cuanto a los alumnos discapacitados con discapacidades psíquicas ligeras, pues ve que permanecen sus dificultades y constata que no adquieren determinadas habilidades, a pesar de catorce o quince años de entrenamiento escolar, y queda ahí, por el límite inferior, la amplitud de las diferencias. Por otro lado, por el extremo superior se van decantando los que pueden seguir el bachillerato en sus distintas opciones, los que abandonarían la escuela si estuvieran en el sistema tradicional. Por tanto, ese diapasón sigue presente en nuestros centros escolares, y los profesores y los padres, cuando ven los resultados, se preguntan si estamos en la mejor línea.

Vamos a fijarnos en el rendimiento. Ya sé que el rendimiento es muy denostado, pero sigue siendo un indicador, entre otras cosas porque la sociedad es muy dura, y si uno de nuestros hijos llama a una puerta con un título o sin él la puerta se la abren de una manera muy diferente. Por otra parte, detrás de determinados rendimientos hay también unas habilidades y unos recursos personales que los han hecho posibles, con todos los condicionantes que puedan tener las calificaciones escolares. Hay también un valor personal que puede hacer esa persona a partir de aquí, teniendo en cuenta lo que ha hecho hasta ahora. Pues bien, si nos atenemos a los informes sobre la situación del sistema educativo –podemos acudir a los informes de la Inspección, los del INCE, los del Consejo Escolar del Estado, que se basan en gran medida en los datos que les facilitan, o las estadísticas de la propia Administración- vemos que el rendimiento académico es más bien bajo. Es verdad que podemos hacer valoraciones sobre el logro de la escuela comprensiva, sobre el aumento de la escolaridad o sobre cómo, a medida que aumentan los números, los rendimientos tienden a bajar en todas las poblaciones, pero nosotros estamos aquí para ver si podemos mejorar, para ver si podemos avanzar en las cotas que hasta ahora hemos alcanzado. Por ejemplo, vemos que hay porcentajes significativos de alumnos, en torno al 20 ó el 30 por ciento, que promocionan a secundaria pero con áreas pendientes; tenemos también un porcentaje de alumnos, en torno al 35 por ciento, que a los doce años suspenden algunas de las asignaturas fundamentales –léase lengua o matemáticas-, y tenemos que en la ESO, según el informe que hizo el INCE en 1998, el 25 por ciento de los alumnos de catorce años -ya en secundaria, en el tramo catorce-dieciséis- y el 37 por ciento de los alumnos de dieciséis obtienen resultados claramente insatisfactorios. También hay un fenómeno nada nuevo, del que yo he cogido la denominación literal, que es el de los objetores escolares. Ese grupúsculo de alumnos no se siente motivado por la escuela que tiene, por la escuela que le ofrecemos, y al tener que permanecer en ella de los catorce a los dieciséis años, su presencia se ha hecho más notoria y crea verdaderos problemas a los profesores, a los padres y al propio sistema como tal.

Por otra parte, si nos fijamos en la atención a la diversidad en estos diez años de aplicación de la LOGSE, vemos que se ignoran las necesidades educativas de los más capaces y que, por otra parte, aparecen algunos problemas en el desarrollo de la integración escolar de los menos capaces. Vemos, sobre todo, que el profesorado en los centros de secundaria, en los IES, denuncian que no tiene preparación para afrontar la diversidad.

Pasemos a analizar ahora la dimensión de la integración escolar y después veremos otra dimensión, la de los alumnos de altas capacidades. Tenemos en pantalla, para aquellos que llegan a verlo, lo que acabo de decir. Hay que ver la integración escolar como un modelo de convivencia social, como una filosofía de los países democráticos que nos pide a todos que aumentemos nuestro nivel de tolerancia, de convivencia y de compromiso con los más necesitados, en este caso, los discapacitados, y al mismo tiempo pide a los más capacitados que velen por una escuela y una sociedad que haga posible la integración, en el mayor grado que podamos, de estas personas que son nuestros semejantes. Para que tengamos una valoración de qué puede lograr la integración, o, por lo menos, qué ha logrado hasta ahora con los modelos imperantes en los países democráticos, y qué podría lograr si queremos seguir mejorando el modelo, quisiera dar algunas pinceladas sobre las conclusiones que se obtienen de los distintos modelos de integración escolar, sobre todo en la escuela americana, en Estados Unidos, y también en países de Europa. Por ello voy a dar una serie de conclusiones respecto a la evaluación de algunos programas, como son los de integración en centros ordinarios con aulas ordinarias, con aula especial a tiempo completo o a tiempo parcial y, en algunos casos, con centros especiales. Bien, si nos atenemos al rendimiento académico de los alumnos objeto de integración a lo largo de la escolaridad obligatoria, diríamos que se puede concluir con bastante base y en distintos estudios que el rendimiento de los discapacitados psíquicos leves mejora muy poco con cualquiera de los modelos de integración, ya sea integración total, integración parcial o integración en centro especial. Ello ocurre así si comparamos los rendimientos de estos alumnos con los alumnos ordinarios o normales, comparando entre sí distintos modelos de integración,

total o parcial; en aquellos casos en los que existen diferencias significativas tienden a favorecer a aquellos alumnos integrados en los centros ordinarios.

Otra constatación de la evaluación de programas es que la mejora del rendimiento de los alumnos integrados no depende tanto del modelo de integración en sí cuanto de la idoneidad de los recursos que se ponen en juego, los estilos de enseñanza o los modelos de intervención pedagógica y didáctica del profesorado, el compromiso de la escuela como tal con la integración, la edad en que se inicia ésta y el tipo de discapacidad que presentan los alumnos integrados. Hay otra conclusión que tiene bastante base en la investigación empírica sobre programas, y es que, al evaluar los resultados de la integración escolar, hay que distinguir entre los discapacitados físicos, sensoriales y psíquicos. Hacia los discapacitados físicos y sensoriales hay expectativas más amplias de buenos rendimientos y en algunos casos pueden mejorar notablemente, en cambio el rendimiento académico de los minusválidos psíquicos ligeros, que son los normalmente integrados en centros ordinarios, en las áreas curriculares, para las que tenemos adaptaciones curriculares significativas, es muy bajo y además no tiende a mejorar con el paso del tiempo.

Hay otra conclusión que quiero presentar aquí, porque entronca con una forma de analizar los resultados de la educación que valora por una parte los menos capaces y por otra los más capaces. Me refiero a aquellos programas con resultados evaluados, que obedecen al agrupamiento por capacidad de los alumnos, bien dentro del aula -hacer grupos de rendimiento alto, rendimiento medio o rendimiento bajo- o bien en aulas separadas -altos, medios, bajos-. Cuando se evalúa el rendimiento del agrupamiento por capacidad, si se analizan conjuntamente los resultados, el rendimiento medio sigue siendo el mismo que con el agrupamiento heterogéneo, pero si analizamos los resultados grupo a grupo, las ganancias mayores en el rendimiento académico se las llevan los más capaces, y las ganancias menores se las llevan los menos capaces, aunque claro, si la estadística son cuatro coches, la media serían dos, aunque uno no tenga más que uno y el otro tres. Esto sí nos interesa para tomar decisiones sobre modelos a implantar. Sin embargo, el

autoconcepto de estos alumnos, los más capaces y los menos capaces, seguiría un patrón inverso. Cuando tenemos alumnos de alta capacidad agrupados homogéneamente, los alumnos tienen un autoconcepto más bajo, es decir, son iguales. En cambio, en el agrupamiento heterogéneo mejoran su propia percepción, porque ven que son mejores que otros. La afirmación contraria hay que tomarla con cautela, pero no debemos ignorar que más de uno de los estudios realizados sobre la integración escolar de los menos capacitados apunta a que en las condiciones actuales de los centros y de la sociedad -no digo las que seamos capaces de ir introduciendo por mejoras-, los alumnos integrados en los centros ordinarios no siempre mejoran su autoconcepto conforme avanzan en el recorrido escolar. Tengamos en cuenta que en determinados alumnos la permanencia de las anomalías se mantiene y se agrava y las distancias aumentan porque se van especificando las aptitudes de sus compañeros. Por otra parte, convivir les da muchas insatisfacciones, porque tienen que cargar con el fracaso escolar y social. No siempre un modelo es válido globalmente en todas las circunstancias y para todos los objetivos; al menos debemos quedarnos con esto como referencia.

La segunda dimensión que se evalúa en estos programas de integración escolar es la adaptación social del alumno. Esta dimensión es tan importante o más que el rendimiento académico para los objetivos de la integración escolar, porque lo que pretende es integrar a estos alumnos en la familia, en la escuela, en el barrio y en la comunidad, y si lo logra, aunque no sepan lengua ni latín, ya es bueno. Para evaluarla se han fijado en cómo fomentan la integración social los distintos modelos. Una conclusión bastante bien asentada es que la integración *per se* no mejora la aceptación social de estos chicos, que aparecen en todos los casos como los más rechazados, como los menos conocidos del aula. Por otra parte, se constata que el desempeño social de estos alumnos mejora muy levemente. También hay que trazar una línea divisoria entre los distintos tipos de discapacidades. Los chicos con discapacidades físicas y motoras aparecen entre los alumnos ignorados; los chicos con discapacidades psíquicas, con problemas serios de conducta, aparecen reiteradamente entre los alumnos rechazados. La conclusión sería la misma cuando se trabaja con patronos, con empleadores que quieren dar

trabajo a estos chicos. ¿A quién prefieren? Pues huyen de aquellos que tienen deficiencias psíquicas y problemas graves de conducta.

¿Por qué la interacción social varía en función de la minusvalía? Las razones que se aducen, que se basan en juicios de los compañeros, en análisis sociométricos, en tipo de elección y rechazo para algún tipo de actividades, son el bajo rendimiento de estos alumnos, muy pobre, la conducta disruptiva y la escasa habilidad social, aunque quieran. Parece –y voy a empezar a ir un poco más deprisa- que la baja aceptación social de estos alumnos y el mejorarla depende, más que del modelo de integración en sí, del clima del centro, de la organización escolar que la soporta, del tipo de intervención del profesorado y, como hemos dicho, del tipo de minusvalía y de las características que adornan a la persona de cada uno de estos alumnos.

Las actitudes previas de los alumnos normales y del profesorado normal que tienen que enfrentarse a los chicos varían en función de una serie de patrones, como la experiencia previa con la integración. Los que han tenido experiencia con alumnos integrados con resultados relativamente satisfactorios tienen mejor actitud y mejor predisposición que los que no la han tenido. Depende también de qué poder le dan a la educación y de qué idea tienen de hacia dónde hay que conducir a la sociedad.

Pero a la hora de evaluar la integración social de nuestros alumnos hay un resultado que no es nada despreciable: Los alumnos la valoran positivamente. También sus padres, según los datos del informe del Ince – estamos refiriéndonos a modelos externos de la realidad española-, valoran positivamente el hecho de asistir a centros ordinarios con alumnos ordinarios. Lo que no se sabe es si esta tendencia continúa en los últimos años, porque la mayor parte de las evaluaciones se hacen en primaria y en los primeros años de secundaria, ya que hay más disposición del profesorado a participar, no solamente en España sino también fuera. Si pasamos de esta evaluación general al modelo español, ¿qué podríamos decir de nuestro modelo de integración escolar con relación a la experiencia que ya existe? Podríamos decir que en cuanto a rendimiento y aceptación social vale lo que acabamos de

decir. Mejora muy poco el rendimiento con cualquiera de los modelos, mejora poco la aceptación social con cualquiera de los modelos y la mayor diferencia la marca el tipo de minusvalía del alumno por una parte y el tipo de intervención y compromiso de centros y profesores por otra, más que el modelo en sí, que también ayuda.

Quizás de cara a ese avance tengamos que fijarnos sobre todo en otros aspectos parciales que parece que se apuntan en nuestra realidad y que nos dicen que tendríamos que ir mirando por ahí y estar alerta porque puede haber disfunciones que se pueden poner de manifiesto en cualquier momento. Por ejemplo, entre los I.E.S, los institutos de educación secundaria nuevos, hay centros y profesores que en principio valoran la integración escolar muy positivamente, piensan que nos ayuda a todos a aumentar la convivencia y la aceptación de los demás, sin embargo la valoran más los profesores de primaria y los profesores con experiencias positivas en este ámbito. Por otra parte, los padres valoran la integración en sí misma positivamente, con independencia de que los hijos obtengan o no resultados, pero quiero hacer la reserva de que hay indicios en algunas tesis y en algunos trabajos de campo, que precisan mayor confirmación, de que cuando la permanencia del alumno aumenta hasta los dieciséis años –ya tenemos la primera cohorte de alumnos que ha llegado a los dieciséis años en la integración escolar- y se ve que el rendimiento –entendido por aceptación social y por mayor autonomía del alumno- no mejora y que el rechazo del chico se mantiene, al menos en determinadas condiciones, muchos padres se vuelven críticos sobre si mantenerlos allí es lo mejor.

Por otra parte, quiero apuntar un problema. Los profesores se quejan de que no tienen preparación suficiente para atender a la diversidad, de que hay un gran número de alumnos integrados en algunos casos, hay que desdoblarse en algunos momentos, etcétera, pero el problema consiste sobre todo en que en estos centros conviven profesores de muy distinta naturaleza –de EGB, de Formación Profesional, catedráticos “pata negra”, profesores de Educación Secundaria o nuevo modelo de acceso- y se requiere un tiempo para aprender

a dominar una nueva situación, que puede ser transitoria si tenemos conocimiento.

Quisiera decir también –porque todavía no he pasado al tema de los alumnos superdotados, que es en el que más me quiero centrar- que existe una tesis, que se defendió en diciembre pasado y en cuya defensa tuve el honor de presidir el tribunal, que ha realizado una investigación con dieciséis alumnos integrados de catorce y dieciséis años en dos centros de Madrid, y que pone de manifiesto –siempre sobre habilidades sociales y de integración social, no voy a entrar ahora en otras dimensiones importantes que traía aquí- que en el caso de los deficientes psíquicos ligeros, no graves, se afianza la distancia en rendimiento y en aceptación social respecto a sus compañeros normales y no mejora, y va aumentando por ejemplo la percepción que tiene el propio alumno. Hay unas discrepancias enormes entre el autoconcepto familiar, que es inmenso, en los casos en que lo apoya, y el escolar, que lo baja enormemente. Eso duele, y no nos puede dejar impasibles. Por otra parte, estos alumnos tienen suficiente nivel de lucidez como para darse cuenta de que son ignorados, en el mejor de los casos, y rechazados, en otros muchos, por lo que crean una conducta disruptiva como forma de defensa, como una conducta adaptativa.

Pasaremos ahora rápidamente al segundo campo, que es el de los chicos con altas capacidades. En este tema, la Administración, a lo largo de los últimos años, ha ido siempre a remolque de las circunstancias; basta acudir a los textos para ver que ha sido así. El propio Real Decreto de 1995 –yo lo decía en el informe- utiliza una perífrasis larguísima, que denota un coste, un esfuerzo para entrar de frente, con sencillez y con naturalidad en el tema: “alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de sobredotación intelectual”. Si usted le dice eso a un padre o a un profesor le contestará: Pero dígame de qué me habla. Esto se corrigió después, y al fin se les llama alumnos de altas capacidades. Tampoco ha habido ningún plan de sensibilización social, aunque ya digo que ha habido intentos, pero siempre han existido circunstancias que han hecho que el tema se fuera aplazando. Por otra parte, ya que estamos en el Consejo Escolar del Estado, quiero decir, por

ejemplo, que los informes anuales que realiza este órgano, y que tienen un gran impacto en el conjunto de la geografía nacional, no se refieren a estos alumnos excepto en los dos últimos años. Ahora daré una explicación que es totalmente congruente. Pero además, los cita de una forma diría que contradictoria, como los citan las fuentes en las que se basa el informe del Consejo. Fíjense, bajo una tabla con estadísticas dice: Número de alumnos escolarizados según discapacidad. Y luego en una de las columnas pone: 206 y 253 sobredotados, referidos a los cursos 1996-1997 y 1997-1998. Es decir, su discapacidad es la sobredotación. Pero es que en las estadísticas que recogen los informes se recoge así. Como el concepto se ha tomado siempre por la parte negativa, las necesidades educativas especiales atendidas y consideradas en la práctica han sido por discapacidad, y la sobredotación aparece como discapacidad. Esto pueden tomarlo si quieren como una anécdota.

Por otra parte, los profesores, en los grupos de diagnóstico que se usaron en el informe del INCE, se quejan de que estos alumnos no son atendidos. Es verdad que se han tomado algunas iniciativas. Como decía antes, hay comunidades autónomas que han legislado en términos similares al Real Decreto de 1995, han sacado algunas publicaciones menores y han creado comisiones que tratan de estudiar esta temática; desde hace dos años aparece el descriptor superdotados en los proyectos de Investigación al Desarrollo -yo, personalmente, presenté uno con un equipo de compañeros el año pasado y me lo han financiado-; haber sido autorizado a pasar curso aparece en el baremo para admisión de alumnos en algunas escuelas oficiales de idiomas, por ejemplo; ha habido congresos, seminarios, hay asociaciones de padres, nuestra universidad ofrece un curso de doctorado, hay asignaturas, etcétera, pero hay también, y lo quiero decir, desinformación, hay falta de criterios, hay explotación fácil del tema. Tengo conocimiento fundado de que en el Ministerio, antes de que saliera la Orden que permitiera acelerar curso, tenían sobre la mesa la petición de varios padres para que autorizaran a sus hijos a acelerar curso. Hay centros particulares que diagnostican una alta capacidad y hay centros públicos y privados que quisieran no tener ningún alumno de alta capacidad porque no saben qué hacer con ellos, aparte del

problema de si los atienden bien o no. Esta es la parte del día a día, que demuestra por qué hay que abordar el tema. Esta casuística sirve para que tomemos conciencia de que hay que abordar el tema abiertamente en atención a la diversidad cualquiera que sea el perfil de capacidad que presente el alumno.

¿Qué hay en estos alumnos que los diferencie de los demás? Voy a pasar de puntillas sobre el tema que me apasiona. Si los definimos desde el punto de vista del aprendizaje, son alumnos que aprenden a mayor ritmo, con mayor profundidad y con mayor extensión que sus iguales, sobre todo si trabajan en temas que atraen su interés y si encuentran en profesores y familia la guía y el apoyo adecuados. Ritmo, profundidad y extensión, bien con la escuela comprensiva, pero bien con tiempos donde puedan desarrollar esta capacidad, cuantitativa y cualitativamente diferente, y donde podamos apoyar el autoconcepto y la pobre habilidad social de los menos capacitados. Demos formas de agrupamiento homogéneo y heterogéneo para satisfacer necesidades diferenciadas bajo esa rúbrica de atención a la diversidad.

Además, este grupo de superdotados, de alumnos de altas capacidades, se diferencia de la población normal no solamente en el aprendizaje sino en muchas otras características, pero internamente es un grupo muy heterogéneo, y en la práctica escolar no está calando así. Hay chicos extremadamente dotados. En Estados Unidos existe un programa capitaneado por Stanley, que empezó en los años cincuenta y que ha pasado a muchas universidades, sobre los chicos de talento matemático. Seleccionan a los alumnos que a los doce años puntúan en el 1 por ciento o en el 3 por ciento superior en un test baremado para alumnos de dieciséis años. El problema de estos chicos no es que terminen antes o que aprendan más, el problema es qué hace un padre y qué hace un chico que se aburre con el mensaje que le da la escuela. El problema no es que lleguen antes, el problema es que sean personas capaces y que den y reciban aquello a lo que tienen derecho. Desde ese planteamiento, desde la educación para la excelencia y no para el fracaso, es desde el que tendríamos que plantear el problema. Como decía, es un campo muy heterogéneo: Hay alumnos muy dotados, otros muy creativos, otros con

habilidades en muchos campos —el que vale para todo, muy difícil de encauzar—, otros que sobresalen en un aspecto mucho más específico; los hay con resultados escolares altos, medios y bajos, aunque es un grupo que en general da muchas satisfacciones —esa imagen que presentan algunos de tantos y tantos problemas tampoco es real—, y los hay en todas las clases sociales. Lo que ocurre es que la capacidad necesita de ciertas condiciones estructurales para desarrollarse, y no todos los ambientes sociales ofrecen esa estructura y esa direccionalidad, por lo que la escuela, que duda cabe, puede y debe ser un soporte para estos alumnos.

Voy a poner una transparencia sobre las características de estos chicos para llamar la atención de este ilustre auditorio sobre la dificultad de querer atender homogéneamente a alumnos que destacan. Tomemos tres dimensiones: características cognitivas, características de creatividad y otras características de la personalidad. Fijémonos por ejemplo en la inteligencia. Son alumnos que desde pequeños tienen una alta capacidad para manipular símbolos. Yo decía en ese informe, que hay que poner idiomas, informática, todo lo que sea un lenguaje, al uso de estos chicos desde pequeños, porque manipulan la abstracción con mucha facilidad. Tienen buena memoria y rápida capacidad para almacenar selectivamente. Si aprenden bien, usan la papelera y quitan lo que no les interesa. Tienen altos niveles de comprensión y generalización y gran cantidad de concentración. Todas estas cosas las debe tener en cuenta la escuela comprensiva, porque debe de tratar de comprender a todos, ese es el principio, pero debe tener en cuenta los niveles que pueden y deben alcanzar estos alumnos, que van a ser los líderes culturales, sociales, políticos y económicos.

Podríamos pasar a características afectivas o de personalidad y veríamos, entre las conclusiones de la tesis, que entre las dimensiones en las que destacan los chicos de catorce o dieciséis años integrados y los chicos con alta capacidad hay un abismo. No se puede dejar al azar el que salgan adelante por sí solos; no se puede. Aquí tenemos alta motivación, líder, sentido del humor, etcétera.

Lo mismo pasaría con las características creativas. La creatividad no es que venda, es que una sociedad que no es creativa, que no da nuevas soluciones a los eternos problemas de la humanidad, es una sociedad abocada a morir de inanición. Estos chicos pueden y deben hacerlo, hay que fomentarles esa creatividad, y para ello deben recibir una formación muy seria. Esos genios, esas personas que han destacado y que en la escuela eran un fracaso, eran personas que podían tener un enfrentamiento escolar, pero que tenían un soporte en su familia muy fuerte, con buenas trayectorias escolares, y que por medios formales o no tenían un conocimiento tan profundo y tan matizado del tema en el que han destacado que les permitía ir más allá de lo que se había hecho hasta entonces.

Como se me ha avisado que me quedan cinco minutos de tiempo, voy a ir redondeando este tema. Las características que destacan de estos chicos, como grupo –aunque he dicho que era muy heterogéneo–, son la inteligencia, la creatividad, las características de la personalidad, y el currículo tiene que ir cultivando esas dimensiones. Por ejemplo, yo había dicho que una de las características de estos chicos es el sentido del humor. Pues hay que fomentarlo, que se rían de sí mismos y de la negritud de la vida, para ver también la hermosa belleza que existe en tantas cosas. Tengo transparencias sobre esto porque es un tema que se pide mucho: Humor, necesidades de aprendizaje. Pues bien, para fomentar y mantener viva esa dimensión la escuela tendría que ofrecer algo así como: oportunidad para apreciar las diversas formas del humor o uso del humor para propósitos positivos y negativos, para que escoja el positivo, pero que vea que el humor puede denigrar. Inferencia curricular. Un ejemplo: ¿Cómo podría fomentarse el humor en un determinado nivel escolar? Estudiando la sátira, estudiando el drama griego, viendo la función social que vienen desempeñando los payasos, porque así ven lo que significa para la sociedad descargar y depurar ahí una dimensión tan importante.

Como en todas las dimensiones que se estudian, hay distintas concepciones que tratan de explicar la capacidad más elevada, la capacidad en general y, luego, los matices que adquiere en el grupo de los que la tienen más

desarrollada. Las concepciones de la inteligencia o de la personalidad son globales, para todas las personas, y luego adquieren matices en función de la edad, del sexo, del contexto o de la variable que tomemos para analizar. Este tema tiene un desarrollo impresionante en Estados Unidos, en Israel o en otros países en los que las escuelas presentan proyectos similares a los de la integración, sólo que en el otro extremo. En los años setenta, el Congreso norteamericano pidió un informe sorprendido de que su escuela no atendiera bien a los chicos con alta capacidad y se planteó que hacer con estos alumnos. Marland capitaneó este informe, que luego la Oficina de Educación de Estados Unidos hizo suyo, y que decía que había chicos que destacaban por ser capaces de alta ejecución en algunas áreas como la inteligencia general, que sería lo más parecido al antiguo superdotado, cuando la concepción de la inteligencia era global –sigue habiendo un tipo que caería en esta dimensión-, o con un sistema cognitivo tan complejo, tan capaz, tan sofisticado que destaca en más de un área, por lo que hay que empezar a enseñarles a que vayan soltando áreas y polarizándose de cara al bachillerato y a la universidad. Aparte de esta dimensión, él apuntaba a alumnos que podían destacar en una aptitud académica específica, talento matemático, talento literario, talento de áreas curriculares, pensamiento creativo, liderazgo, artes representativas y, la última, deportes. ¿Por qué cito este modelo? Simplemente porque es el que hizo suyo y se sigue utilizando como referencia en la política oficial.

Hay otro modelo que en España es muy conocido, porque a su autor lo han paseado y viene a todos los seminarios, a todos los acontecimientos y a todos los congresos, que es el de Renzulli, que es actualmente asesor del que sería el ministerio central de Estados Unidos en el tema de los superdotados. ¿Y qué viene a decir Joseph Renzulli. Pues que las personas, los chicos con alta capacidad destacan, son pocos y son aquellos que tienen una capacidad superior a la media, compromiso con la tarea o motivación de logro y creatividad. En el cruce –el área sombreada que se ve en la transparencia-, los que tienen estos tres componentes en una cierta cantidad serían los chicos con una alta capacidad. Esta capacidad no se mantiene fija a lo largo de toda la vida. Hay etapas en las que las personas están especialmente exuberantes y otras en las que están especialmente estúpidas; hay etapas en las que

sobresale una dimensión, la creatividad, y queda más marginada otra. Son modelos. Con todo esto lo que les quería decir es: Propone su propio modelo de enriquecimiento a distintos niveles, etcétera.

Pasemos a una transparencia que es como un triángulo. ¿Qué tendríamos nosotros en nuestra realidad? En nuestra realidad, en una educación de calidad y para la excelencia, el concepto de rendimiento suficiente no vale, aunque sea estupendo en la escolaridad obligatoria y para la promoción. La educación de calidad tiene que buscar el rendimiento satisfactorio, y el rendimiento satisfactorio no se da siempre en los chicos de alta capacidad. Les pondré ahora un cuadrante en el que confluyen rendimiento y capacidad, pero hay un cuadrante en el que hay alta capacidad y mal rendimiento, y hay un grupito de nuestros alumnos que está precisamente en esa situación; no la totalidad.

Hay uno de los modelos de posible organización de la atención a estos alumnos en el sistema escolar. Nosotros tenemos un marco: La Logse; tenemos la atención a la diversidad como una dimensión importante, que se ha desarrollado en un aspecto: la integración escolar de los menos capaces; tenemos unos instrumentos que hemos visto. Pues tenemos que buscar la extensión del modelo, la implicación de las personas con responsabilidades en los distintos niveles, la definición de funciones, un plan social de sensibilización y formación del profesorado e implantar un programa experimental y seguir desarrollando la atención a estos alumnos como una rutina más del propio sistema, que va a exigir una supervisión constante. Teniendo en cuenta nuestra tradición escolar, nuestro sentido de una escuela comprensiva, de una escuela diversificada, quizás haya que plantearse el mismo modelo de la integración - los centros ordinarios, las aulas ordinarias-, sobre todo en los primeros niveles, y cómo se puede ir diversificando, sobre todo en la escolaridad no obligatoria, donde el planteamiento es otro.

Les había puesto aquí un modelo que no es ni mucho menos ejemplar, en el sentido de el mejor, sino uno más, para que viéramos como los distintos modelos, que no se pueden desarraigar de su contexto -la organización

escolar-, van de menos a más. Aquí tenemos, en los primeros niveles, el enriquecimiento curricular en la clase ordinaria. En el segundo nivel: formas de trabajar con estos chicos, tenemos clases de enriquecimiento, grupos de interés de distinta capacidad dentro del aula, talleres, convocatorias y el agrupamiento por capacidad en tiempos parciales del horario escolar. Un tercer nivel serían las competiciones escolares y la aceleración. La aceleración es el camino fácil, y está muy recomendada en los casos de chicos extremadamente dotados, que son como almas pensantes, que conceptualizan el mundo en términos cognitivos, que tienen gran distancia entre desarrollo afectivo y psicomotor en los primeros años y con los que la convivencia en los primeros años es difícil para padres, profesores, tíos y para todos, pero como modelo general no es el mejor, porque consiste en decirle al alumno: resuelve tú dos años en uno, porque además el modelo que se ha implantado en España es éste, no es una aceleración paso a paso o en determinadas áreas del currículo, condensándolas. Después tenemos el salto de curso, que es otra forma que está legislada, pero ellos se refieren a la aceleración en una parte del currículo, en el talento o en la capacidad en que destacan. Tendríamos otros niveles como cursos a distancia -como una forma de enriquecer a estos chicos-, estudios paralelos, o el mentor. El mentor es un especialista de la comunidad que presta una asesoría o un apoyo en el tema en el que él trabaja a chicos de determinada edad, último ciclo de secundaria o bachillerato. Yo pensaba, por ejemplo, en los eméritos de universidad. Un chico se pega a un profesor de estos -de hecho esto existe en Inglaterra, donde se convocan unos premios para chicos que se van con profesores que trabajan en distintos proyectos de investigación, como lo hacemos también aquí- hay chicos que se pueden adscribir a un profesor y éste les va informando de lo que va avanzando. Si es médico y trabaja en un hospital, allí presta su asesoría al alumno. Esto es de una gran riqueza. Nosotros tenemos en la universidad un becario que aprende de lo que hacemos los demás, y esto es un privilegio. Esto supondría en cierta medida dar a estos chicos oportunidades en ciertos niveles, pero de una calidad grande.

Pienso que tratar de meter más ideas no va a resolver el problema. Quisiera transmitir el mensaje de que estamos en un buen camino para atender

a todos nuestros alumnos, que es nuestra obligación y que hay una conciencia de ello, porque hables con quien hables todos piensan que es la asignatura pendiente de la reforma, y lo decimos todos sin ningún tipo de complejo. Creo que la escuela ha de afrontar con decisión y con prudencia esta temática, porque es la forma de rendir a estos alumnos y a la sociedad en sí misma el beneficio al que todos tenemos derecho. Quisiera no haberles confundido y sí haberles dado elementos para una reflexión sobre un tema que, como ven - porque se me nota-, me gusta y en el que trabajo, y tengo la inmensa suerte de creer en aquello en lo que trabajo.

Muchas gracias.

COLOQUIO

El señor **VICEPRESIDENTE DEL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO** (Pérez Juste): Muchas gracias, profesora Carmen Jiménez. Se ve que el tema le interesa. Es un tema amplísimo, y dada su complejidad, a pesar de sus esfuerzos por sintetizar, va a ser difícil ajustarnos al tiempo establecido.

Vamos a pasar al debate con todos ustedes. Yo he tomado nota de algunas ideas importantes: la diversidad, el derecho del alumno de atención a su especial perfil, la calidad como excelencia de cada uno de los alumnos y la importancia que tienen el centro y el aula por el clima que configuran para atender la diversidad, más que los aspectos estructurales. Pero seguro que todos ustedes habrán sabido seleccionar algún aspecto de especial relevancia sobre el que debatir, algo sobre lo quieren profundizar o algo en lo que quieran discrepar.

El tiempo es muy limitado. Aunque, con el permiso del señor presidente, podamos extendernos unos cinco o diez minutos más, no tenemos más que treinta y cinco minutos para este debate. Por tanto, sin ánimo de restringir el derecho de expresión de nadie, ruego a las personas que van a intervenir que expresen con la mayor claridad y brevedad la idea o la pregunta o el elemento de discrepancia que quieran, para que sea contestada con la misma brevedad por parte de la ponente, y pueda intervenir el mayor número posible de personas.

Como somos muchas personas y muchos no nos conocemos, y como yo soy un poco cegato y desde aquí hay caras que no veo muy nítidas, ruego que, una vez que señalemos quién tiene la palabra, hagan el favor de identificarse para que todos los conozcamos.

Tiene la palabra, en primer lugar, el señor Ladrón de Guevara.

El señor **LADRÓN DE GUEVARA** (Representante de CEAPA en el Consejo Escolar del Estado): Quiero decirle que su conferencia me ha

parecido espléndida, pero me ha producido una profunda decepción, sobre todo porque no ha respondido a las expectativas que yo tenía sobre el tema que íbamos a tratar. Eso no quiere decir que yo no pueda estar equivocado.

También me ha producido una gran decepción ver cómo ha tratado el tema de la función de la escuela únicamente desde el punto de vista del rendimiento escolar. Si leemos el artículo primero de la Logse, veremos que la cosa es más rica y muchísimo más amplia. Ahora bien, me ha producido decepción el papel que ha dado a los más capaces, a los más dotados, y el tiempo que ha dedicado a demandar que se destinen tiempo y medios para los que van a ser nuestros líderes políticos y no sé cuántos liderazgos más van a tener sobre nosotros.

Muchas gracias.

La señora **JIMÉNEZ FERNÁNDEZ** (Catedrática de Pedagogía Diferencial de la UNED): No sé si habré atinado con sus expectativas o con las del resto de los asistentes. Lamento de verdad si no lo he hecho. A mí se me pidió que tratara la atención a la diversidad y yo valoré qué era lo que podía dar. No se me dio más orientación que la de que era un seminario para el Consejo Escolar del Estado, donde vienen personas muy preparadas y con responsabilidades en el ámbito escolar, y me dije: ¿Qué puedo hacer? Pues zapatero a tus zapatos. La universidad me pide a mí que sepa un poquito sobre estos temas y creía que ahí era donde yo podía ofrecer experiencias que nos digan en qué dirección se va. No he pretendido, y lamentaría mucho haberlo hecho, hablar sólo sobre el rendimiento.

Además, en las conclusiones sobre la integración escolar de los discapacitados, dije que la adaptación social era un objetivo tan importante o más, porque se trata de que estos chicos se integren en la familia, en el barrio, en la escuela y en la sociedad, y que si saben matemáticas o lengua es secundario a efectos de su calidad de vida. Además creo que no pueden aprender matemáticas o lengua a un determinado nivel, sin embargo sí pueden aprender todos a tener una mayor autonomía y un mayor grado de

reconocimiento de su calidad de persona. Eso es lo que dije, y tengo conciencia de haberlo dicho, porque además lo vivo.

Ahora bien, en el caso de los más capacitados, creo que he dicho también en algún momento, que la escuela no puede hacer que el rendimiento de estos chicos –entendiendo por rendimiento la participación en los beneficios de la educación, en la convivencia social, en los proyectos sociales, en los proyectos profesionales, en el rendimiento académico que genera su actividad– esté vinculado a la clase social. La escuela no puede permitir que el mejor predictor de logros sea la clase social a la que pertenece el alumno, sino que la escolaridad obligatoria, en una escuela comprensiva, debe de estar muy centrada en lo que sabe que son necesidades educativas especiales, no ceñidas a la alta y baja capacidad, sino especiales de todos los alumnos. Yo no lo he planteado así, pero quién no tiene en un momento dado de su recorrido escolar que mejorar o que superar o que dar. Yo he tenido la suerte de trabajar con las dos administraciones escolares, y con las dos he llegado a tener la creencia –no sé si ingenua– de que terminaban convencidos –aunque ya lo estaban, pero yo no dejaba de insistir y de echar leña al fuego– de que el tema es un tema de los tiempos, que está ahí y que tenemos que afrontarlo y me hubiera gustado sembrar la inquietud de que este tema está pendiente, y, desde luego, las ideas que yo he expuesto aquí son muy insuficientes. Estoy segura de que necesita un mayor debate y una mayor reflexión y que hay muchos más datos que la experiencia española puede y debe considerar.

Y claro que considero que van a ser los líderes. Lo contrario sería de ciegos y de estúpidos. Si no apoyamos a las personas más capaces, ¿quién nos va a ayudar?, ¿quién nos va a guiar? Líderes políticos, líderes sociales, líderes culturales. Cuando yo digo líder me refiero a la persona capaz de preocuparse por el discapacitado, comprometidamente y con amplitud de miras. Ese es un líder; el otro, el que lo hace de otra manera, es un aprovechado. Eso es lo que he querido decir.

El señor **VICEPRESIDENTE DEL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO**
(Pérez Juste): Tiene la palabra Joan Amézaga.

El señor **AMÉZAGA** (Representante de CEAPA): Quiero mostrar mi total y absoluta discrepancia con la ponente en cuanto al enfoque que da a la atención a la diversidad. Ha quedado claro que para la ponente la diversidad que debemos tratar y la que nos debe preocupar es aquella que se da por exceso. Admito que es un problema a resolver la situación de un niño de segundo de ESO que tendría capacidad para hacer matemática cuántica y que, a lo mejor, tiene que hacer por milésima vez un ejercicio sobre Pitágoras. Admito el problema. Pero la ponencia da por supuesto que la atención a la diversidad originada por discapacidades físicas o psíquicas u orígenes étnicos, sociales o culturales no mayoritarios ni dominantes, es un tema que ya tenemos resuelto o, como mínimo, planteado, con lo cual podríamos pasar a una segunda fase del tratamiento de la diversidad. Si la posición de la ponente es dominante, he de confesar que entro en situación de alarma social total. Sin haber resuelto ni tan siquiera iniciado sistemas reales de atención a la diversidad que genera desigualdades, resulta que pasamos a una nueva fase; primera cuestión.

La segunda cuestión es quizá más preocupante que la anterior, es el mensaje, latente pero manifiesto en su exposición, de que los recursos destinados al tratamiento de la diversidad se tienen que cuantificar en cuanto a sus resultados. Es evidente que si usted invierte diez en un superdotado, obtendrá diez millones, y si invierte cien en un discapacitado, probablemente no obtenga nada. Para que lo entienda mejor: Mi hijo es un buen atleta, si se invierte un poco en él, igual conseguimos hacerle campeón olímpico. Mi vecino es tetraplégico debido a un accidente de circulación; hace veinte años que está tendido. Los recursos que se han destinado a mi amigo son innumerables, sin embargo sigue tendido, y seguirá tendido el resto de su vida. No creo que la pueda convencer ni tengo tiempo para ello, pero sí le quiero dar un consejo: vigile el uso de la estadística. Un premio nobel en estadística dijo que no hay error más peligroso que aquel que se recurre con datos estadísticos. Usted, a partir de investigaciones empíricas, nos ha dado a entender que lo importante es la distancia que se recorre a partir de la inversión que hacemos, gravísimo error que no es lo que necesitan nuestros alumnos.

Muchas gracias.

La señora **JIMÉNEZ FÉRNANDEZ** (Catedrática de Pedagogía Diferencial de la UNED): Muchas gracias.

Estoy de acuerdo con usted en una afirmación que ha hecho al final. Creo –quizás lo interprete parcialmente de forma distinta- que la distancia que se recorre justifica en gran medida el esfuerzo. Para mí, el logro que supone para una sociedad democrática que asegurar la salud de un tetrapléjico o de un discapacitado psíquico leve, asegurar su bienestar, su cuidado, su recreo y su custodia en las mejores condiciones posibles, en lugar de ser un problema de sus padres y una pena de su madre, sea un compromiso de la sociedad, es un logro tan importante, tan denso, tan difícil, que exige tantos recursos y refuerzos o más que otro adquiera una licenciatura en Químicas y luego un doctorado y luego se nos vaya a Estados Unidos y se nos quede allí. Por favor, esto último no ¡Qué vuelva!

Quiero decir que los objetivos no son sólo cuantitativos. Yo he puesto en el caso de la evaluación de programas dos dimensiones: Los rendimientos, malos, con adaptaciones curriculares y dependiendo de discapacidad. ¿Para qué engañarse? Tenemos que saber qué pretendemos. En los objetivos que el sistema persiga hay que saber qué caminos son los mejores para lograrlos. Pero, desde luego, para mí es un logro social mantener a estas personas minusválidas protegidas y adecuadamente tratadas, tan importante o más, pero no pueden mantener ese estatus si no hay personas al lado que gestionen la sociedad trayendo recursos de otro tipo. Además, creo que los planteamientos son complementarios y generales, es un compromiso de todos. Le hemos dado primacía.

Yo casi no he hecho uso de la estadística, porque creo que ustedes tienen quizás una información mayor que la mía en datos estadísticos, sobre resultados del sistema. Hay más logros, y esa es la cualidad y el perfil que he querido poner de manifiesto.

El señor **VICEPRESIDENTE DEL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO** (Pérez Juste): Tiene la palabra la señora de la Cierva.

La señora **DE LA CIERVA Y DE HOCES** (Consejera del Consejo Escolar del Estado): Primero, me siento en la obligación de manifestar públicamente, como lo ha hecho antes el presidente, los sentimientos de dolor y de repulsa por el asesinato de dos personas de bien.

Quiero agradecer a los servicios del Consejo la documentación que nos han entregado, y también quiero agradecer a la ponente la exposición que nos ha hecho. Estaba pensando que ésta ha sido una de las primeras veces en las que, además de hablar de alumnos con discapacidades, también se habla de alumnos con altas capacidades.

En mi opinión, la presentación ha estado bastante equilibrada, lo que ocurre es que al final se ha centrado sobre los alumnos sobredotados y parece que todo la exposición se ha dedicado a ellos. Sin embargo, me parece que ha estado bastante armonizado, como en su momento se habla de la armonización entre comprensividad y diversificación. A mí me ha resultado bastante interesante.

Hay tres aspectos que a mí me preocupan. Se lo digo desde la experiencia en relación con centros privados concertados. En primer lugar, me parece de enorme importancia el departamento de orientación creado por la Logse, pero creo que los medios que se han puesto hasta ahora, desde la implantación de la Logse hasta este momento, son muy deficientes. Ese instrumento tan válido del departamento de orientación, que precisamente lo que quiere es promover la atención a la diversidad personalizándola en cada una y cada uno de los alumnos de los centros, tiene unos medios ínfimos. A lo mejor hay que esforzarse más en instrumentalizar los departamentos de manera idónea para que puedan atender a esta necesidad. Al profesor del día a día le resulta muy difícil llevar esa atención a la diversidad si no tiene las ayudas pertinentes en el centro.

Ha dicho usted, y creo que tiene razón, que el profesorado de la secundaria obligatoria se encuentra con más dificultades para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales –en este caso estaba hablando de las discapacidades-. Efectivamente, es mucho más compleja la etapa. La comprensividad de la primaria se ve mucho más reforzada por la atención a la diversidad que la secundaria, no solamente por las adaptaciones curriculares, sino también por la optatividad, por la posible diversificación curricular, por esa atención a la diversidad significativa o no significativa. Además de necesitar ese apoyo del departamento de orientación, pensado precisamente para la secundaria obligatoria, también el profesorado necesita una ayuda, un tiempo, para poder adaptar la ayuda del departamento a esos alumnos. Ahí, yo también reclamo unos medios más adecuados, suficientes, para que este profesorado lo pueda hacer. Me consta el esfuerzo creciente del profesorado por prepararse para dar una atención adecuada a este alumnado, pero también me constan las dificultades en medios humanos y recursos materiales para poder hacerlo.

Estoy totalmente de acuerdo en que hay tres variables importantes: el clima del centro, las actitudes del profesorado y las actitudes del alumnado, unidos a las actitudes de los padres. Estas tres variables no siempre son coincidentes. Me ha parecido interesante la observación que ha hecho sobre que los padres ven muy positiva la integración de alumnos con necesidades educativas especiales. Pienso que un padre está más satisfecho cuando su hijo está incorporado en un centro "normal" que cuando está en un centro especial. Ahora bien, mi experiencia personal me dice que las actitudes del profesorado son muy positivas. A veces el alumnado es más difícil. Usted misma ha dicho, creo que con razón, que a veces ignoran y a veces marginan, por la atención especial que requieren.

Mi propuesta a quién competa, que en este momento será a los responsables de las administraciones educativas, es que es imprescindible un crecimiento en el presupuesto de Educación dirigido a la formación del profesorado, para una mejor atención tanto a los alumnos con discapacidades

como a los alumnos con altas capacidades. Creo que todos los alumnos tienen derecho a esta atención personalizada, para lo cual es necesaria la formación del profesorado y medios materiales y humanos de complementación. También me parece que hay que hacer una llamada importante a la implicación y el compromiso de las familias. En un caso y en otro, las familias no pueden contentarse con haber encontrado un centro adecuado para sus hijos. Necesitan seguirlos muy de cerca. Por tanto, hago una llamada especial a las administraciones y a las familias al compromiso y a la implicación.

Muchas gracias.

La señora **JIMÉNEZ FERNÁNDEZ** (Catedrática de Pedagogía Diferencial de la UNED): Muchas gracias.

Prácticamente estoy de acuerdo con usted. La familia, en el enfoque que yo intencionadamente he querido darle, centrándome en dos tipos de grupos diferenciados, entre otras cosas por esta dimensión de más capacidades-menos capacidades, juega un papel destacado en nuestro actual sistema escolar siempre; en un caso, como apoyo, es decisivo, y en otro caso, como el sistema los acuna menos, es también decisivo para un buen recorrido escolar y personal.

También estoy de acuerdo en que son necesarios más medios o más recursos y más formación, y que el papel de las actitudes es fundamental. Esa es otra de las conclusiones en la valoración de programa. Las actitudes del profesorado, de los directivos, de los padres y de los propios compañeros suponen una predisposición a actuar de determinada manera y son un refuerzo y un obstáculo muy difícil de salvar.

En cuanto a formación y recursos, va a haber un curso sobre formación del profesorado en diagnóstico y educación en la alta capacidad, en el que veníamos trabajando desde hace tiempo con el MEC. Un cambio de actitud es fundamental para poder acometer cualquier reforma.

El señor **VICEPRESIDENTE DEL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO** (Pérez Juste): Tiene la palabra la señora González Huerta.

La señora **GONZÁLEZ HUERTA** (Inspectora de Madrid norte): Me interesa especialmente que la ponente me indique qué fuentes estadísticas son las que ha consultado para llegar a determinadas conclusiones sobre chicos con necesidades educativas especiales o con alguna minusvalía, porque sus afirmaciones no coinciden con mi experiencia ni como directora de instituto ni como inspectora en los últimos años.

Usted habla de rechazo social respecto a estos chicos y también de falta de rendimiento. Mi experiencia como inspectora me lleva a afirmar lo contrario. En general, estos chicos colaboran a que los compañeros encuentren un motivo para desarrollar valores de ayuda y de comprensión, y en general, por lo que observo en los centros, no experimentan rechazo social.

Respecto a la falta de rendimiento, depende de las metas que nos propongamos, pero en una educación personalizada cada uno debe avanzar hacia sus propias metas. En este sentido, el rendimiento de los chicos no lo encuentro como una falta, sino como algo realmente positivo.

Respecto a la experiencia con el profesorado y con la misma Inspección debo decir que estos chicos producen muchas satisfacciones, tremendas satisfacciones. Así lo podemos constatar en la vida diaria, así lo constata el profesorado, que los recibe bien y se congratula cuando avanzan, como también se congratula la Inspección, que va detrás, y lo digo por motivos propios.

También quiero decir que estos alumnos tienen sentido del humor, no sólo tienen sentido del humor los alumnos sobredotados.

En fin, sus palabras me han llevado a plantearme a mí misma que antes de cualquier disertación es preciso plantearnos el tipo de sociedad que

queremos, una sociedad que ayude a los débiles o una sociedad que acentúe las diferencias. Yo, desde luego, estoy a favor de la primera.

Muchas gracias.

La señora **JIMÉNEZ FERNÁNDEZ** (Catedrática de Pedagogía Diferencial de la UNED): Yo no tengo una experiencia directa, quiero decir que, día a día, mi experiencia profesional no se desenvuelve en los niveles de la educación primaria o secundaria, aunque sí tengo contacto con personas que trabajan en estos niveles.

Me he basado sobre todo en estudios que evalúan programas acudiendo a distintos tipos de metodología, que es otra forma de enfocar la realidad aparte de la experiencia diaria. He citado una tesis doctoral muy reciente, que estudia a dieciséis niños integrados en centros escolares de Madrid, y como es una edad que se evalúa con poca frecuencia me ha parecido importante citarla. Hay otra tesis doctoral que evalúa el apoyo sistemático a profesores que tenían alumnos de integración, mediante la preparación desde fuera de las adaptaciones curriculares cuando teníamos menos desarrollo y aún ahora, porque los profesores apoyan la integración pero luego, en la práctica, encuentran muchas dificultades. Hay otra tesis también interesante, que evalúa el efecto de un determinado tipo de intervención y el apoyo complementario de los padres en su casa en determinado tipo de actividades con alumnos integrados con incapacidades ligeras. También hay varios informes del INCE. Cabe destacar el Informe 3, sobre métodos de enseñanza, que utiliza, aparte de la encuesta, los grupos de diagnóstico. Quizá la respuesta a su pregunta esté más próxima al método de los grupos de diagnóstico, porque es vivo, porque las personas dicen lo que ven, y es para mí muy rico, aunque pueda ser menos sistemático. Estoy segura que usted conoce ese informe, que además dedica a la diversidad dos capítulos: uno, a la diversidad en general, y otro, a la integración escolar, porque es la manifestación más fuerte de la diversidad en nuestro sistema educativo. Ya he dicho que la Logse es una buena ley, como lo fue en su tiempo la Ley General de Educación. De este tipo de datos es de donde he extraído las conclusiones que he expuesto aquí.

En cuanto a los programas que no pertenecen a la realidad española, existe –ya existía en los años setenta- una abundante documentación sobre la experiencia de la integración escolar en Europa y, sobre todo, en Estados Unidos. Hay informes que hacen estudios sobre varios tipos de investigaciones para ver si, a pesar de que unos estudian alumnos en centros rurales y otros en centros urbanos, unos en primero de EGB y otros en quinto de EGB, a pesar de esta diversidad y de las diferencias en el muestreo, en los métodos de recogida de datos o en el tipo de análisis, se mantienen las tendencias. Así es como avanzamos.

En cuanto a los grupos de diagnóstico, no he querido traer aquí mi opinión personal, que también la tengo; además el tema de la discapacidad me llega muy cerca. Me he mantenido en el nivel de la generalización, porque creo que nos orienta no sobre este programa, que no es la opción que he tomado, sino sobre el enfoque como tal. He querido decir que el sistema está más o menos integrado en la sociedad española, pero tiene que mejorarse muchísimo. ¡Qué duda cabe que hoy la integración escolar es en alguna medida cosa de todos, más críticos o menos críticos, pero de todos!. Sin embargo, no pasa lo mismo con estos otros chicos que están ahí y que yo sigo pensando que merecen y tiene derecho a nuestra atención, y haremos bien en atenderlos también. Por supuesto, los objetivos serán los que la escuela proponga en cada momento. Hay tanto mérito o más en lograr que un discapacitado tenga una cierta autonomía que en lograr que el otro rinda de acuerdo con su capacidad. Es lo mismo, se trata de rendimiento satisfactorio - no rendimiento suficiente- y educación para la excelencia.

El señor VICEPRESIDENTE DEL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO
(Pérez Juste): Pediría a las cuatro personas a las que voy a conceder la palabra a continuación que, por aquello del tiempo, procuren expresar sus ideas con la mayor brevedad.

Tiene la palabra doña Alicia Ibáñez.

La señora **IBÁÑEZ DE ALDECOA** (Orientadora): En primer lugar, quiero felicitar a la doctora Jiménez Fernández por su brillante ponencia.

En segundo lugar, quiero decir que hay una característica común a los alumnos de alta capacidad y a los alumnos con necesidades educativas especiales, y es que los grupos son muy heterogéneos en cualquiera de los casos. Un alumno de alta capacidad de 130 no es igual que un alumno de 200, sin embargo se les da un tratamiento muy general. Por otra parte, estos alumnos tienden al aislamiento en la clase. Son niños que se sienten poco comprendidos, son niños que a veces se sienten burlados por sus compañeros y manifiestan unas conductas disruptivas en la mayoría de los casos. Incluso se da el caso de alumnos con muy alto coeficiente intelectual que son sentados por el profesorado como alumnos de muy bajo rendimiento.

Por otra parte, quería incidir en el tema de la estimulación precoz. Se piensa que tanto los alumnos de alta capacidad como los de menos capacidad tendrían más oportunidades con la estimulación precoz. Hay trabajos, como los del doctor Kovack, que demuestran que esto es como la pescadilla que se muerde la cola. Si a estos alumnos se les da un tratamiento adecuado desde el principio, no sabemos si el tratamiento hace que alcancen unas capacidades más altas o que al tener capacidades más altas responden mejor a un tratamiento específico. Sin embargo, ni los padres ni los orientadores –y en esto estoy de acuerdo con lo que ha dicho el anterior interviniente- tenemos los instrumentos necesarios para detectarlos y detectarlos a tiempo.

Muchas gracias.

La señora **JIMÉNEZ FERNÁNDEZ** (Catedrática de Pedagogía Diferencial de la UNED): Estoy de acuerdo con varias intervenciones que ha habido aquí en que no hay preparación ni recursos suficientes en el sistema para atender con la calidad que merecen tanto a los chicos objeto de integración escolar, como a los más capaces, como al resto de los alumnos con

necesidades educativas especiales en algún momento. Los departamentos de orientación, que son algo nuevo, relativamente reciente, merecen un mayor apoyo. Creo que en eso todos estamos de acuerdo.

En cuanto a la estimulación precoz, una de las conclusiones muy establecidas sobre los efectos de los programas de educación, para establecer los prerequisites que aseguren mayores probabilidades de éxito en la escolaridad obligatoria, es iniciar tempranamente a los alumnos en la corrección de las desigualdades generadas por las condiciones económicas y sociales. Esta conclusión es válida para cualquier alumno. Se modula por las características que concurren en la persona y en el entorno del alumno, pero la conclusión persiste. Por tanto, sí a la estimulación precoz en el caso de la integración escolar en determinadas deficiencias que son poli -varias- o motóricas, porque cuanto antes se descubran mejor. Tenemos muchos chicos a veces con dificultades de aprendizaje y alta capacidad, que queda encubierta, y por algún azar de la vida, se pone de manifiesto cuando las cosas ya se ponen tan mal que se profundiza en el problema y aparecen ideas y situaciones que no son propias de una persona con ese rendimiento y esa problemática. También es interesante en el caso de cualquier minusvalía psíquica, porque convivir con lo que tenemos que convivir siempre, apoyándonos, ayudándonos y respetándonos, parece deseable si este es el modelo. Por tanto, entendiendo rutina como las normas de convivencia y organización de la escuela que nos autodamos, porque consideramos que son válidas para los fines de una sociedad mejor, cuanto antes integremos a los alumnos en esas rutinas con carácter general, definiendo funciones, que sabemos que cada mañana al levantarnos hay que hacerlas, mejor será. La estimulación precoz tiene efectos muy buenos en el caso de los más capaces y tiene efectos muy buenos en la corrección de desigualdades sociales. Pero también tiene efectos muy buenos en los rendimientos de los más discapaces, porque un chico que es capaz de abrocharse sus zapatos, que es capaz de abotonarse su camisa, capaz de recoger sus cosas, está adquiriendo autonomía y está haciendo que su situación en el futuro con sus padres, sus compañeros y sus amigos sea muy llevadera. Esas adquisiciones son importantísimas y cuanto antes se inicien mejor.

También quiero decirle que estoy de acuerdo con la necesidad de preparación. Ya les dije que existía un convenio de la UNED con la Administración, al principio de los noventa, cuando estábamos en enseñanzas no regladas, para llevar a cabo un curso de formación para personas adultas, que todavía se mantiene. En ese marco se están dando otra serie de cursos, y se va a implantar uno, en el año 2000, sobre el diagnóstico y la educación de la alta capacidad.

El señor **VICEPRESIDENTE DEL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO** (Pérez Juste): Tiene la palabra el señor Copa.

El señor **COPA NOVO** (Consejero del Consejo Escolar del Estado por la UGT): Buenos días.

Antes de entrar en la exposición, quiero manifestar nuestra discrepancia con algunos de los postulados que ha dejado caer el moderador en la presentación, independientemente del derecho individual que tiene a plantearlos. Por ejemplo, él afirma que sobre la tolerancia prefiere el respeto. Nosotros creemos que para que haya respeto tiene que existir tolerancia. En ese sentido, en el ámbito escolar, en determinados momentos se podían respetar determinados matices, temas o cuestiones, pero no se toleraba que eso se manifestase en la escuela. Estoy pensando en temas de carácter lingüístico, cultural, religioso, etcétera.

También se hablaba –y con esto podemos enlazar con el contenido de la conferencia- de unos fines de la educación muy ligados al desarrollo personal. Aquí enlazo también con el planteamiento de la compañera de la Inspección norte de Madrid, porque cuando hablamos de comprensividad o cuando hablamos de modelo de escuela estamos hablando de planteamientos de fondo ideológico. Probablemente, si los planteamientos ideológicos de partida son diferentes, la realidad de las intervenciones nos lleve a posiciones encontradas.

También rechazamos el planteamiento de que se está intentando adecuar a los educandos al sistema educativo, es decir, hacerles un traje único. Antes al contrario –aquí enlazamos con el valor de la escuela comprensiva-, para nosotros la comprensividad –y a veces la definimos no tanto por lo que es en sí sino en negativo- tiene que ser lo contrario de la escuela selectiva. Comprensividad no es en absoluto sinónimo de igualitarismo y de igualdad. Traje único podría ser el que se intentaba plantear en sistemas educativos anteriores a la propia Logse en los que se definía hasta donde podían llegar determinados tipos de alumnos.

El Consejo Escolar del Estado, y este consejero en particular, vienen afirmando desde hace tiempo que el talón de Aquiles de la reforma educativa –no la asignatura pendiente, que es un tema para más adelante con respecto a los sobredotados- está en la comprensividad, que tiene un correlato inmediato sin el cual no puede haber ningún tipo de comprensividad, que es la atención a la diversidad. En la exposición de la profesora hemos visto que se ha pasado de puntillas sobre los instrumentos que tendrían que garantizar esta atención a la diversidad. Este Consejo Escolar y el resto de los consejos escolares ya han debatido suficientemente este tema. Hace dos años estuvimos tratando el tema de la atención a la diversidad y el tema de la implantación de la secundaria obligatoria. Repito, ese sería un tema que podría ser objeto de un debate mayor, pero como después va a haber experiencias concretas, es un tema que podremos seguir discutiendo. Sólo quiero decir que este debate tendría que haberse planteado sobre temas como la diversidad en el aula; si son suficientes los planteamientos que se están haciendo de atención a la diversidad en el aula, que nosotros creemos que no, porque es necesario hablar de una diversificación en el centro. Por otra parte, no puede haber una diversificación solapada entre centros. Habría que hablar de temas que tienen que ver con la propia troncalidad, las opcionalidades, los itinerarios, la unidad y al mismo tiempo la polivalencia de los títulos al acabar la secundaria, e incluso la distribución de los alumnos en los diferentes tipos de centros. Porque la escuela comprensiva es un modelo, pero no va a ser posible que exista una escuela comprensiva si unos centros son comprensivos y otros son selectivos.

Estamos constatando que esa realidad se está dando en el día a día de la escuela.

También afirma que llevamos diez años de escuela comprensiva. Creemos que no han pasado diez años de escuela comprensiva, de hecho en este curso acaba cuarto de la ESO. Entonces, no tenemos la experiencia de diez años de escuela comprensiva. Habrá que pensarlo con más calma, verlo con más detenimiento, pero esa es una de las cuestiones que tienen que ver con los procesos de evaluación.

Ya lo han dicho aquí muchos compañeros intervinientes. Hemos visto un exceso en el análisis de la situación en el tema del rendimiento. Una vez más hemos visto una dirección única en el planteamiento del rendimiento que es el puramente académico, el puramente escolar.

Nos preocupan dos afirmaciones. Creo que es lenguaje pedagógico, pero se está empezando a hablar de objetores escolares, de insumisos escolares, absentistas escolares, cuando estamos hablando de chavales menores de dieciséis años, y cuando de estos términos parece desprenderse que hubiera una opción individual de estos alumnos por ser objetores, insumisos o absentistas. Esa es una terminología que se entiende, pero que es peligrosa, porque parece que hay una iniciativa individual de los alumnos por ser todas estas cuestiones, como aquel alumno que va por el pasillo del instituto y le preguntan: ¿Dónde vas? Y responde: Es que yo soy diverso, porque se dirigía a un aula de atención especial. A nosotros no nos gusta que se utilice esta terminología para aquellos alumnos que tienen dificultades del tipo que sea. Las dificultades han existido siempre en estas edades. Parece que ahora hemos descubierto que los chavales de catorce y dieciséis años son conflictivos. Siempre ha existido y siempre existirán dificultades en estas edades, y uno, que tiene un hijo de quince años, lo está sufriendo en carne propia.

Por último, en cuanto a los líderes sociales, políticos y económicos la discrepancia es absoluta. Hay muchísimos líderes sociales, políticos, y no

digamos económicos, que en absoluto han tenido un rendimiento escolar positivo ni han sido sobredotados. El tema del liderazgo sería objeto de una tesis y de un análisis por sí mismo. Sí nos preocupa que ligado a temas como el de la excelencia personal o social, que ligado a lo que decía antes de los centros, resulte que un tipo de centros va a estar para atender a todo tipo de alumnos y otro tipo de centros se dedique a formar las futuras elites sociales o, como dicen algunos, al cultivo de la excelencia. En este caso ya no sería una oposición jocosa, sino una oposición radical ante los planteamientos de defensa de la reforma educativa.

Esto es lo que quería decir. Más que preguntas en sí, son una serie de reflexiones que quería exponer. Muchas gracias.

La señora **JIMÉNEZ FERNÁNDEZ** (Catedrática de Pedagogía Diferencial de la UNED): Estoy de acuerdo con usted en que hay una serie de temas que no son de hoy; hoy tienen nuevas denominaciones, pero se trata de viejos problemas, que serán perennes problemas. Dos de estos temas son los superdotados y los objetores escolares. Siempre han existido las diferencias y van a seguir existiendo. La reflexión, el debate que quería suscitar, es si la escuela de hoy está atendiendo a esas diferencias de la mejor manera, de acuerdo con lo que quiere y con los medios con los que cuenta. A mí me sorprendió, debo confesarlo, la primera lectura que hice del informe en cuestión, porque destaca mucho el entrecomillado y el nombre. Por lo demás - en mi intervención he aludido a ello muy de pasada, pero lo he hecho-, es un grupo de alumnos que han existido siempre y que ahora, al haberse alargado la escolarización dos años más, de catorce a dieciséis, se nota su presencia dos años más. Pero el tema es viejo, y se trata de reconducirlo. Porque nosotros queramos no va a desaparecer, ya que el poder de la educación es limitado, pero sí debemos plantearnos si estamos haciendo lo mejor.

A lo mejor, el título de la intervención habría podido ser: diversidad en el aula, y entonces podríamos haberlo visto desde la aplicación de los distintos programas, si son suficientes o no lo son, pero es una opción que yo no consideré. Yo consideré que debía hacer una intervención en general sobre

atención a la diversidad. Quizás he debido decir: diez años de promulgación de la Logse. Pero, en fin, creo que debemos de pasar sobre todo eso, porque pienso que el auditorio sabe las ideas que he querido transmitir, y debo ser coherente y mantener las ideas en las que me apoyo.

Me he referido a la comprensividad y diversidad como pivotes del sistema educativo. Ninguna persona ilustrada, sensible y que vive en su época puede ir contra algo que es un logro. Yo, desde luego, no lo haré. Ahora bien, me pregunto si ese avance que supone la obligatoriedad de la escuela hasta los dieciséis años, si en ese planteamiento comprensividad-diversidad, que luego en su aplicación práctica adquiere mil matices y varias formas de desarrollo, porque en el terreno de las grandes declaraciones es más fácil estar de acuerdo que en su concreción, haré hoy y mañana –porque el día que deje de hacerlo es que me habré muerto- una reflexión crítica de los modelos que tratan de hacer realidad esos principios en los diferentes entornos sociales. Y sí, tendré que evaluar, porque es mi obligación, si las medidas que se toman, si las metodologías que se usan, si las inferencias que se hacen están fundadas en el rigor que el conocimiento científico permite. A su lado, es tan importante o más el conocimiento directo, la experiencia como padre, como hijo, como hija, como vecina, como amiga o como convecina, pero eso no es lo que yo debo decir aquí. Los parámetros que han puesto los evaluadores de programas no son cómo van a cargar el rendimiento en el sentido de matemáticas, si hablamos ya de entrada de adaptaciones curriculares significativas, que significa que volcamos el currículo y lo aligeramos “de manera que”. El rendimiento tiene diferentes manifestaciones, entre otras cosas porque el propio interesado y sus compañeros toman la obtención de bajo rendimiento como etiqueta negativa. Hasta que no modifiquemos esta realidad esto no cambiará. El problema no es que estos chicos sepan matemáticas, que no las necesitan para integrarse y vivir en la sociedad, tampoco necesitan la literatura, pero sí necesitan un mínimo de conocimientos que tendrá que ir revisando la escuela –y cuando digo la escuela, digo la sociedad-, que es la concepción instrumental del conocimiento, para que pese menos en estos chicos la etiqueta de que no son capaces de esos logros; porque pesa. Y en los chicos de catorce y quince años, la constatación de esta

tesis, que es preciosa en su análisis, que es de una orientadora que ha vivido la integración escolar desde sus inicios experimentales, que coge un centro de un extrarradio de Madrid, que es un trabajo en el que a mí me encantó estar presente, porque me dio un conocimiento de primera mano de la realidad, y luego en el debate con la doctoranda ya fuera de la calificación, que fue muy bien calificada, ves que es lo más reciente y que está ahí. Eso no podemos ignorarlo, aunque sí podemos después poner los medios. Pero hay que saber con precisión dónde está el mejor acierto, dónde está el error, dónde podemos cambiar con decisiones siempre complejas. Usted tiene un hijo, yo tengo algunos más, así que fíjese, los problemas son mayores. Pero siempre hay unos grandes lineamientos, hay unos principios y unos datos que te dicen que hay más probabilidades de que ese sea el camino adecuado.

Por lo demás, yo he dicho comprensividad y diversidad. En la comprensividad dije al principio que no me iba a centrar en los logros, que hay que mantenerlos pero ya están, sino que me iba a centrar en lo que podía ser una laguna, en lo nuevo, en lo que está provocando arideces. ¿Por qué? Porque puede ser la manera de avanzar.

Por lo demás, lo del traje único de la escuela es imposible, tengamos o no tengamos preparación. Si no puedes hacerlo con tres hijos, menos puedes hacerlo con treinta alumnos. Lo que conocemos son los datos que tienen una base en la experiencia controlada, que es la investigación, y lo que te va dando el día a día, que va delante de la investigación, y sobre ello tomamos las decisiones y los caminos. Yo quiero dar fundamento a un tipo de reflexión más objetiva y más distante.

El señor **VICEPRESIDENTE DEL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO** (Pérez Juste): Estamos dieciséis minutos fuera de hora. Hay dos palabras pedidas. Se las voy a dar, pero les ruego la máxima brevedad, porque, si no, no sé qué va a ocurrir con la mesa redonda.

Tiene la palabra don Jesús Martín Montalvo.

El señor **MARTÍN MONTALVO** (Jefe de estudios de un instituto de Madrid): Mientras enumeraba usted las medidas de atención a la diversidad, yo me hacía una valoración mental de cuáles están funcionando bien y cuáles están funcionando peor, según mi conocimiento. Citó adaptaciones curriculares significativas y no significativas, programas de garantía social, optatividad, tutorías, etcétera. Encuentro unos rasgos comunes en aquellas que, desde mi experiencia están funcionando. Son aquellas que al menos en parte del tiempo escolar, llevan atención por alguien especializado, formado; son aquellas que en parte se hacen en grupo pequeño y son aquellas que incluyen algún tipo de separación parcial en alguna parte del tiempo escolar. Otras están funcionando peor. Quería decirlo simplemente porque esto requiere medios, medios económicos y personal especializado. Seré muy breve. No tiene sentido que en un verdadero hallazgo educativo, como es el programa de diversificación, se asignen esas clases a un profesor que se queda con horario incompleto, sea de Dibujo, sea de Ciencias Naturales o sea de lo que sea.

Por otra parte, como creo firmemente que otra parte del tiempo escolar debe ser en común con todos los demás, le hago una pregunta muy concreta: ¿Hay un número máximo de chicos con necesidades especiales por encima del cual la clase no funcione? ¿Se podría decir: con cinco, seis u ocho la clase empieza a ir mal?

Muchas gracias.

La señora **JIMÉNEZ FERNÁNDEZ** (Catedrática de Pedagogía Diferencial de la UNED): Me alegra su intervención porque ha sido muy concreta en los dos planteamientos que ha hecho.

En su primera valoración, como persona que lleva observando la aplicación práctica de los instrumentos de adaptación a la diversidad para los alumnos objeto de integración escolar, aísla una serie de elementos que son valiosos para que funcionen bien. Ha destacado los pequeños grupos, un tiempo de separación parcial, la existencia de una persona especializada, etcétera. La investigación, cuando desciende al terreno de la práctica, no hace

más que eso. Por ejemplo, se centra en los elementos de los programas que parecen ser más responsables, y en lugar de observar solamente su centro, observa el suyo y otro y otro, y de ahí infiere las líneas en las que hay un grado de concordancia y aquéllas en las que no lo hay. Y antes de instrumentar grupos de diagnóstico o entrevistas en profundidad o cuestionarios o aplicación de pruebas o todo ello, pregunta a los técnicos –usted sería uno de ellos- para ver cuáles son los problemas, cuáles son las dificultades o cuáles son los logros, para ver qué es lo que debe meter en el cubilete, porque se va a sacar de acuerdo con lo que se meta, lo que no se puede obtener es aquello que no se estudia.

Por otra parte, hace una pregunta más complicada: ¿Cuál sería el número óptimo? Dependería del tipo de minusvalía, del grado de experiencia del profesorado y de los recursos. Para empezar, treinta alumnos, como tiene usted, son muchos en la mentalidad actual. Como ha ido bajando la población, hoy los profesores tienen menos alumnos. Ese número en la época de mi escolaridad obligatoria era muy pequeño, pero hoy no. Por otra parte, depende de si son alumnos que ya están encauzados. Vamos a poner el ejemplo de la ONCE, y perdonen que ponga ejemplos, pero el profesorado es muy descriptivo, porque lo vive, y hay que escuchar sus observaciones, aunque no se eleven a la "categoría de". Yo voy a interpretarlo como persona que observa de forma más distante. Cuando hay un apoyo técnico preciso, por especializado, por oportuno, porque pone los medios, las cosas marchan mucho mejor. La ONCE ofrece ahí una tradición y unos medios y unos recursos que todavía no tenemos para el conjunto de la población objeto de integración. Si fueran alumnos que tienen, en ese tiempo de dedicación parcial, una dedicación muy completa, a lo mejor podrían ser más. Me parece que nosotros hemos fijado en cinco el máximo para que se integren, pero no hay una línea divisoria. Además, depende de las dimensiones del centro. El centro es una institución como tal, en el centro hay una cultura, el centro no es un profesor. Los logros, el trabajo individual es importantísimo, sin él no hay nada. Las personas que no se apoyen en otras no tienen posibilidad de ir más allá. Ahora bien, es imposible resaltar la importancia del trabajo individual del alumno, del profesor, del padre, pero al servicio de discutir, de ponernos de acuerdo, de

embarcarnos en proyectos comunes, que son los que tienen posibilidades de pervivencia. Los centros tienen una cultura, que es muy importante porque repercute en los logros escolares –y cuando digo logros me refiero a actitudes, a adaptación, a rendimientos, a aspiraciones del profesorado y de los alumnos, a confianza de los padres en apoyar mayores alturas en el recorrido escolar de sus hijos (me voy a atrever a que “aspire a”) porque la escuela le va dando un soporte-, y hace posibles determinadas experiencias que no son idénticas dentro de una generalidad a las de otro centro que esté al lado. Si las minusvalías son fuertes, si no hay mucha experiencia, si el apoyo técnico es inexperto, si los alumnos han entrado mayores, si tienen programas paralelos de integración, por ejemplo compensatoria, tendremos que ir más despacio, porque las personas tienen un nivel de adaptación. Sin embargo, si todos estos son elementos a nuestro favor el director de acuerdo con los profesores dirá: ¿Nos atrevemos muchachos? Pues adelante. Pero las variantes son muy importantes, dependen de las minusvalías, dependen de los recursos y dependen de la experiencia y del compromiso que está dispuesto a adoptar un centro. Porque la cultura de un centro hoy hay que considerarla en cualquier proyecto educativo.

El señor **VICEPRESIDENTE DEL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO** (Pérez Juste): Terminamos con la última intervención. Tiene la palabra don Nestor Ferrera.

El señor **FERRERA** (Educación y Gestión): Me felicito porque en este Consejo Escolar se haya abordado este tema, además creo que se ha hecho con rigor. Hemos estado escuchando hablar durante años de un modelo que iguala a todos, tal vez con la sensación de igualar por debajo, con el desespero de aquellos que estamos a pie de obra en la clase, que hemos visto que esto no puede ser, sencillamente porque los alumnos que tenemos delante son diferentes. Me identifico plenamente con la doctora cuando ha dicho que los alumnos se aburren, porque esa es la experiencia que hemos tenido los profesores. Tenemos delante alumnos que no nos siguen, porque ya lo saben o porque no te pueden entender, sin embargo el sistema los tiene ahí aparcados y te los tienes que tragar. Estamos en el fondo de uno de los fracasos de la

Logse, por la desmotivación del alumno y, al mismo tiempo, por el serio desencanto de los profesores, que no saben qué hacer con esta situación. Yo entiendo que hay que igualar, hay que atender –y me ha encantado la intervención de la inspectora- a las clases más débiles, estoy totalmente de acuerdo, pero me da la impresión de que hay voluntades políticas que están impidiendo que se avance en este tema. Ojalá que en el trabajo de los consejos escolares se logre dar una pauta de solución -porque hay mucho en juego, a la hora de seguir adelante o no con la reforma educativa- en la que primen criterios científicos y no otro tipo de ideologías. Creo que es un error no atender por arriba para atender a los de abajo. Y, desde luego, estaremos todos de acuerdo en que en este momento no se ha solucionado ni lo uno ni lo otro. Algún correctivo habrá que emplear.

Muchas gracias.

La señora **JIMÉNEZ FERNÁNDEZ** (Catedrática de Pedagogía Diferencial de la UNED): A estas alturas no tengo que defender que creo que merecen atención todas las diferencias de nuestros alumnos, porque ellos no son culpables de tenerlas, y un sistema escolar que está a su servicio tiene que afrontarlas con decisión y sin complejos.

Usted ha dicho algo que me da la oportunidad de matizar e insistir en una dimensión que considero fundamental para el avance en la calidad, en la excelencia, en los logros y en el compromiso. Ha dicho: Los alumnos se aburren, los profesores no saben qué hacer. Para mí, la Logse, en el campo de las ideas, en el campo del conocimiento, es un revulsivo, es una revolución que no está conceptualmente bien valorada. Habla de la evaluación de conocimientos, estrategias o recursos personales, y valores. Si lo pone, el profesor lo tiene que enseñar y evaluar. Ahí traslada el peso a lo que es educación más que a la enseñanza como transmisión de saber. Eso es muy duro, en el sentido de la preparación que requiere. Una de las quejas de los profesores es: Yo sé enseñar Geografía, Matemáticas o Historia, pero no me digan que enseñe también estrategias y valores. Es de nuevo el difícil equilibrio entre formación pedagógica o didáctica y formación científica, es decir, los

instrumentos para transmitir y el contenido a transmitir. Sí que creo que la naturaleza, más allá de los sistemas escolares, abre caminos, y por eso ha habido y habrá personas que saldrán adelante a pesar del sistema escolar; pero lo bueno es que el sistema escolar les ayude, y más la escuela pública. ¿Qué quiero decirles? Si se observan buenos profesores de malos profesores o profesores veteranos de profesores más novatos o alumnos que resultan bien evaluados en rendimientos, en aceptación, en una concordancia inteligente, no de mimetismo, y se analizan los hábitos en conocimientos, actitudes, procedimientos y valores, se encuentran unas diferencias cualitativas, cognitivas, de forma de enfrentar las situaciones de aprendizaje y las situaciones sociales nuevas importantísima. Si al profesorado se le dice así comprendo que se ponga nervioso, yo misma me pongo nerviosa. ¿Por qué? Los buenos profesores, cuando enseñan Matemáticas o Historia, van enseñando al mismo tiempo la forma de apropiarse la matemática o la historia en el futuro, lo que se llama aprender a aprender o enseñar a pensar. El mal profesor da por supuesto que eso se aprende como consecuencia natural de aprender Matemáticas o Lengua. Eso lo aprende el dos por ciento de arriba o los que tienen en su casa el hábito de preguntarse los porqués, de prever consecuencias, de ordenar de determinada manera los logros y de ir tirando a la papelera lo que no les sirve. Las enseñanzas explícitas de esas herramientas son conocimiento, pero también son instrumentos y son valores, porque hacen a la persona ir más allá de lo dado. Digo esto porque cuando la Logse plantea esto, los profesores más conscientes, los que se asoman con un cierto espíritu crítico queriendo cumplir bien su función, ven que no tienen la preparación suficiente. Mi universidad, la UNED, es a distancia, y tenemos una actividad voluntaria con los alumnos que se llama convivencias –no sé de dónde viene esta palabra-, que no son sino encuentros de una o dos horas con los alumnos, en los que les damos orientaciones y contenidos científicos breves. Cuando vienen a estas convivencias, los pocos que vienen, la confianza que les da ver que lo que están viendo no es tan serio o que ellos ya lo conocen les quita un miedo enorme a la hora de afrontar su tarea profesional. Aunque no lo incorporen todavía como habilidad en su tarea de cada día, ya les da un recurso, ya les quita miedo, les da seguridad. Los profesores de secundaria son un público muy interesante, porque están muy

formados. Yo no tenía un gran conocimiento de ellos, porque tenía más trato con profesores de Educación General Básica. Con la Logse se ha producido una afluencia grande de lo que llamábamos antes profesores de Bachillerato, y esta gente está muy preparada y tiene una concepción muy distinta de la enseñanza y de su función social. Ellos son ya la evaluación sumativa: El que vale que siga.

Vamos simplificando dentro de los segundos que me quedan. Cuando se les dice que ahora evalúen estrategias y valores necesitan mucho esfuerzo, y cuando digo profesores, digo directores, digo inspectores y digo todos los que tenemos responsabilidades en los distintos niveles de la educación. Creo que eso es bueno. En el profesorado hay una alta sensibilidad, y la impresión que tengo es que están dispuestos a trabajar.

Muchas gracias.

El señor **VICEPRESIDENTE DEL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO** (Pérez Juste): Como ven, el tema es inagotable, es complejo y es rico; lo podemos enfocar ideológicamente, lo podemos enfocar científicamente o pedagógicamente, y cada una de estas facetas tendrá sus aportaciones y su elemento de contribución. Hemos hecho lo que hemos podido. Me he pasado media hora; he sido un malísimo moderador, pero he querido dar la oportunidad de que hablasen más personas, aunque no he sido capaz de convencerles de que usasen el menor tiempo posible. Pido disculpas a aquellos que habían levantado la mano –incluso algún amigo mío personal– y a los que no voy a dar la palabra. Me indica el presidente que dentro de diez minutos comenzará la mesa redonda, lo cual quiere decir que sólo disponemos de ese tiempo para estirar las piernas.

Muchas gracias.

DÍA 23 DE FEBRERO DE 2000

MESA REDONDA:

"EXPERIENCIAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD"

Ponentes:

- **D. José Antonio Martínez Sánchez**
Director Director del I.E.S. "Pío Baroja.
Madrid
- **D. José Luis Chávez Fernández**
Director Técnico del Colegio "Santa María de los Reyes".
Barriada de Torreblanca (Sevilla)
- **D. Manuel Campillo Meseguer**
Director del I.E.S. "Benjamín de Tudela".
Tudela (Navarra)
- **D. Daniel Rodríguez Arenas**
Orientador del I.E.s. "Montes de Toledo"
Gálvez (Toledo)

Moderador:

- **D. Ángel Benito Pardo**
Secretario General de Educación de la
Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la
Junta de Extremadura

COLOQUIO

El señor **MODERADOR** (Benito Pardo): Excelentísimo señor presidente del Consejo Escolar del Estado, señores presidentes de los consejos escolares autonómicos, señoras y señores, vamos a dar comienzo a esta segunda parte de la jornada sobre el tema de atención a la diversidad.

No quisiera dejar pasar la ocasión de expresar en público mi sentimiento de dolor y repulsa ante el brutal doble asesinato de ayer. No quiero ser repetitivo y, por tanto, vamos a seguir adelante con la segunda parte del trabajo.

Quiero dar las gracias al Consejo Escolar del Estado, especialmente a su presidente y a su secretario, que ha tenido a bien invitarme a compartir con ustedes este breve período de tiempo -que ha quedado ligeramente disminuido por lo que se ha extendido la primera parte- y por invitarme a lo largo de estos cuatro años a participar en las sesiones de Pleno de este Consejo.

El tema se ha tratado en la primera parte de una manera más teórica, y ahora corresponde descender a la práctica. ¿Qué propuestas de mejora para el tratamiento de la diversidad funcionan en los distintos centros cuyos representantes nos acompañan, y que han sido seleccionados por el Consejo Escolar del Estado? No voy a hacer ninguna intervención previa, y menos dada la falta de tiempo, solamente voy a señalar dos o tres cuestiones muy puntuales.

En principio quería decir que podemos discrepar en el cómo y en el cuándo aplicar las diversas medidas de atención a la diversidad, pero lo cierto es que la Logse es la ley que dedica por primera vez un capítulo a la calidad de la enseñanza y que presenta la enseñanza individualizada y la atención a la diversidad de una forma directa.

Como no sé cómo van a encajar cada una de las intervenciones de las personas que me acompañan en esta mesa, quería decir que este tema está íntimamente ligado y estrechamente relacionado -como ya se ha puesto de manifiesto anteriormente- con el tema de la comprensividad y la diversidad, que

evidentemente dependen de otros conceptos más amplios y más profundos, cual es la concepción que cada uno tiene de la educación y la concepción que cada uno tiene de la sociedad que quiere; evidentemente, detrás de todo ello, subyace la ideología de cada persona. Con todo esto trato de resumir un poco el debate que se produjo anteriormente. Todo esto lleva consigo la aplicación de unas medidas que, teniendo en cuenta esa concepción a la que me he referido con anterioridad, se enfocan de una manera o de otra.

Y ya que estamos en el terreno práctico, yo vengo de la comunidad autónoma de Extremadura y, como se han manejado anteriormente los datos sobre los resultados de la Logse relacionados con el tema que hoy nos ocupa y con otros en general, quiero decir que me parece prematuro utilizar estos datos y estos criterios cuando se está generalizando –como ya se apuntaba antes- el cuarto año de Secundaria Obligatoria y cuando lo importante no es el cuándo sino el cómo. En Extremadura, por ejemplo, hemos asumido las transferencias el 1 de enero, y todavía tenemos un 65 por ciento del alumnado de primer ciclo de Secundaria en centros de Primaria; tenemos los departamentos de orientación cubiertos en algunos casos simplemente por el jefe de departamento; tenemos también a los profesores de educación especial itinerando por varios centros. Es decir, hay que tener en cuenta la utilización de recursos, cómo se están llevando a cabo en el aula las adaptaciones tanto significativas como no significativas, etcétera, a la hora de plantearnos todas las estadísticas que aquí se han venido manejando. De todas formas, con esta brevísima introducción quiero señalar que vamos a entrar en el terreno de lo práctico, es decir, cómo se traduce en medidas de mejora el tema que aquí se ha tratado con anterioridad.

Voy a pasar a presentarles a los ponentes que nos acompañan, porque tenemos muy poco tiempo –de hecho menos de un cuarto de hora para cada uno- y no quiero robarles parte de ese tiempo.

En primer lugar, don José Antonio Martínez Sánchez, licenciado en Ciencias Matemáticas, profesor de enseñanza secundaria y catedrático en el Instituto Pío Baroja; tiene una larga experiencia de veinticuatro años y una

larga experiencia también como jefe de estudios y como director desde el curso 1985-1986 hasta la actualidad, aparte de otra serie de méritos y experiencias largas de enumerar. Creo que es suficiente para que las personas aquí presentes se hagan una idea.

Más a la izquierda, don Manuel Campillo Meseguer, licenciado en Filosofía y Letras por la Universidad Complutense de Madrid, profesor de instituto desde 1978 –veintidós años de experiencia-, catedrático desde 1992 y profesor del Instituto "Benjamín de Tudela", en el que lleva veintiún años. Tiene también larga experiencia como jefe de estudios y ocho o diez años como director del centro. Ha participado ya en algunas mesas redondas sobre este tema y, por tanto, puede sistematizar cuáles son sus experiencias y las medidas de mejora que puede aportarnos.

A mi derecha, don José Luis Chávez, maestro, licenciado en Teología, profesor del área de sociales en el primer ciclo de ESO y profesor de religión católica; lleva diecinueve años en un colegio y, concretamente, cuatro como director técnico del mismo. Se trata de un colegio que tiene los niveles de infantil, primaria y secundaria, y a él asiste una clase social de gran pobreza cultural y de escasos medios económicos.

Finalmente, a la derecha, en el extremo, don Daniel Rodríguez Arenas, profesor de enseñanza secundaria; ha trabajado en los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. En la actualidad es psicopedagogo del departamento de orientación del Instituto de Educación Secundaria Montes de Toledo, en Toledo. Es diplomado en profesorado de EGB y licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Ha desarrollado una intensa actividad en la formación del profesorado desde el año 1992, y actualmente trabaja como asesor en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.

Sin más preámbulos, paso a cederle la palabra a don José Martínez Sánchez, situado a mi izquierda, que nos va a contar su experiencia.

El señor **MÁRTINEZ SÁNCHEZ** (Director del I.E.S. "Pío Baroja" de Madrid): Buenos días.

Voy a intentar explicar lo más brevemente posible nuestra experiencia en este asunto, remontándome al curso 1992-1993, que fue cuando el instituto comenzó la ampliación del tercero de secundaria obligatoria. Ciertamente, en aquella época, ni en nuestro instituto ni en los institutos con los que nos reuníamos y con los que comenzamos el proceso de implantación, la organización de la atención a la diversidad era un problema que nos preocupara. Hay que tener en cuenta que los alumnos seguían viniendo con el octavo de EGB o con su graduado escolar, y lo que más nos preocupaba en esos momentos era precisamente la elaboración de los proyectos curriculares, en los que tenían una especial importancia todos los temas relacionados con la evaluación. Lógicamente, queríamos evaluar no solamente resultados, sino también procesos y bastantes más cosas, lo que dio lugar a discusiones bastante importantes que desembocaron en cambios metodológicos y la creación de indicadores para evaluar otra serie de cosas. Al mismo tiempo, teníamos la necesidad de realizar adaptaciones curriculares poco significativas en el seno del aula. Posteriormente, implantamos los programas de diversificación y nos dábamos por bastante satisfechos. Fue una presunción excesiva.

En el curso 1997-1998 comenzamos la implantación del primer ciclo, y entonces comprendimos que las medidas de atención a la diversidad que habíamos adoptado eran totalmente insuficientes. Aquí nos encontramos con alumnos con características nuevas para nosotros. Eran alumnos con necesidades educativas especiales, que no teníamos antes, con necesidades de compensación educativa, y alumnos que –por decirlo coloquialmente- no querían bajo ningún concepto conseguir un currículo con connotaciones académicas, es decir, querían otra cosa, lo que ocasionaba grandes problemas de convivencia y situaciones de tensión con los propios compañeros y con los profesores. Ese año contábamos con el Departamento de orientación al completo, pero la verdad era que no podíamos atender las demandas que nos planteaban estos chavales. Al curso siguiente, y casi de favor,

conseguimos un profesor de compensatoria, que si bien nos alivió y, sobre todo, nos enseñó —esto lo quiero recalcar-, no podía abordar con un mínimo de rigor las demandas de actuación que se le solicitaban, y la única forma que tuvimos de atender esto fue recurriendo a programas de entidades privadas, que están subvencionadas por la Comunidad de Madrid, y que atendían fuera del horario lectivo a estos alumnos con unas necesidades específicas de atención. Pensábamos que esa no era la solución, y lo seguimos pensando, pero creíamos que eso era mejor que nada.

Llegando a este curso, a finales del curso pasado, nos planteamos que teníamos que organizar la atención a la diversidad de una manera seria y ordenada y teníamos que ver con qué recursos contábamos. Era una cuestión de supervivencia. Era un edificio nuevo que habíamos abierto hacía tres años y si queríamos que el centro cumpliera con los objetivos educativos de atender a estos alumnos, por un lado, y, por otro lado, permitir que los demás pudiesen cursar el currículo ordinario, debíamos tomar unas medidas de cara a clarificar un poco toda esta situación.

Hubo una cosa que nos benefició enormemente, que fue la asunción de las competencias por la Comunidad de Madrid. Desde un organismo paralegal —digamos-, como es la Junta de portavoces de los directores de instituto, habíamos planteado a lo largo del año 1999, antes de que la comunidad asumiera las competencias, la necesidad de abordar de una forma clara y rotunda el tema de la atención a la diversidad. Esto quería decir que la Comunidad de Madrid debía empezar a plantearse una serie de recursos, tanto materiales como humanos, para que los centros pudiésemos atender esto. Estuvimos estudiando modelos de atención a la diversidad lejos de cualquier ordenación académica, porque sabíamos que no era posible cambiar la ordenación académica, pero sabíamos que había comunidades, como Navarra o Galicia, en las cuales se asignaban un número de horas en función del número de grupos, horas que eran para la atención a la diversidad. La verdad es que la Comunidad aceptó en principio un número de horas determinadas, que se asignaban por número de grupos y que en secundaria eran tres horas y media. Esto nos permitió, por un lado, al contar con dos profesores de

compensatoria y cincuenta y cinco horas de libre disposición, organizar la atención a la diversidad tal como este año la tenemos montada.

Tengo que decir que nosotros entendemos la atención a la diversidad como algo que tiene que atender a todos los alumnos, puesto que todos los alumnos son diversos, y por otro lado a un número de alumnos que tienen unas necesidades específicas de atención. En cuanto a las medidas para todos los alumnos del instituto, aprovechando esas horas de libre disposición, hemos reforzado áreas instrumentales en el primer ciclo de secundaria. Hemos aumentado una hora más de lengua, hemos aumentado una hora más de idioma, hemos aumentado a los de primero de bachillerato una hora más de lengua, hemos asignado específicamente las horas de idioma a los grupos de diversificación, aparte de los desdoblamientos en laboratorios y conversaciones de inglés. Una cosa que nos ha parecido fundamental, y que tenemos muchísimas ganas de continuar, es el desdoblamiento de los grupos de tecnología, porque nos estamos dando cuenta de que, a parte de evitar problemas de seguridad, el rendimiento de los alumnos cuando están desdoblados en clases prácticas es mucho mayor. También tenemos el programa de integración. Los alumnos de integración que tenemos son discapacitados psíquicos y disponemos de dos profesoras de Pedagogía Terapéutica. Lo que ocurre es que en los primeros años estábamos un poco perdidos sobre qué hacer con estos alumnos. Lo que hemos plasmado de hecho en el proyecto curricular es que la integración de estos alumnos tiene que entenderse fundamentalmente como integración en el centro más que en el grupo en el que están. Aunque tengamos a estos alumnos una parte del tiempo con el grupo de referencia, estamos intentando que permanezcan el mayor número posible de horas con su profesora de Pedagogía Terapéutica, que es con quien realmente trabajan mejor y están mucho mejor atendidos que en la clase.

¿Qué objetivos nos planteamos de cara a este tipo de alumnos? Nos planteamos que los alumnos permanezcan el mayor tiempo posible en el primer ciclo, que es en el que tenemos los profesores de Pedagogía Terapéutica, y que a partir de los dieciséis años se incorporen a un programa

de garantía que tenemos en el propio centro, que se dirige a alumnos con necesidades educativas especiales. Estamos intentando que la capacitación sea para poder entrar en ese programa de garantía que nos parece fundamental para que estos chavales sean capaces de integrarse en la sociedad. En cuanto al programa de garantía, estamos absolutamente encantados y absolutamente contentos de tener unos chicos con discapacidades psíquicas que se sienten felices de poder hacer cosas que en su vida habían hecho, como es hacer una cama o como es freír un huevo. El programa se llama *Auxiliar de ayuda domiciliaria y residencias asistidas*. Yo hablo mucho con ellos, porque me gusta estar con ellos, y la verdad es que están encantados.

Otro aspecto de atención a la diversidad que tenemos contemplado es el programa de compensatoria. Este año disponemos de dos profesores de educación compensatoria. Este programa atiende no solamente a alumnos que no dominan el castellano o a minorías étnicas, sino que atiende a alumnos con un desfase escolar significativo y con problemas graves de conducta. Lo que hemos hecho ha sido intentar hacer un diagnóstico desde los colegios de procedencia de este tipo de alumnado. Al final, la organización que hemos creado de estos grupos ha sido la siguiente: Hemos creado un grupo específico de compensatoria de segundo de secundaria que tiene quince alumnos, con un currículo especialmente adaptado al desfase escolar de estos chicos. De hecho, en lugar de mantener las áreas de lengua o matemáticas, hemos hecho algo parecido a lo que se hace en diversificación, es decir, área sociolingüística, área científico-técnica, y les hemos puesto una mayor carga de horas de tecnología, aparte de diseñarles unas optativas especiales para ellos, como taller de astronomía, una música especial, etcétera. En tercero de secundaria también hemos creado un grupo de compensatoria, con un currículo muy específico. Lo que quiero decir sobre esto es que es el primer año que lo hacemos. Estamos en el mes de febrero y es un poquito pronto para evaluar los resultados. De todas formas, los problemas que nos hemos encontrado han sido con las materias optativas impartidas por profesores que no sabían lo que era eso. Los profesores de compensatoria que tenían muy

claro como eran ese tipo de alumnos están funcionando muy bien; en cambio, con los profesores de las optativas hemos tenido bastantes problemas.

Aparte de esto, lo que hemos hecho ha sido aprovechar cualquier programa específico que viniese de fuera del centro. Concretamente, tenemos un proyecto que hace la asociación de vecinos del barrio, que se lleva a cabo en horario no lectivo un día a la semana, y que es un programa de refuerzo escolar. Es un apoyo psicopedagógico al alumnado en los ámbitos psicológicos, de lenguaje y en las áreas instrumentales. Hay treinta y tantos chicos que están haciendo ese programa los miércoles por la tarde. Es un programa financiado por la Comunidad de Madrid.

También teníamos un apoyo externo por parte de la Fundación Tomillo, que se ha venido abajo, y la verdad es que nos ha hecho polvo, porque lo teníamos incluido dentro del horario lectivo y nos lo quitaron en el mes de enero.

También tenemos un proyecto externo, en el que participan estos alumnos, que es un proyecto que tiene un nombre un poco rimbombante: *Proyecto de prevención de conductas de riesgo*, y lo lleva a cabo el centro de atención de drogodependencia de Usera y Villaverde. Este centro tiene programas muy graduales que llegan desde la prevención hasta el tratamiento de conductas de riesgo. Dos horas a la semana, estos chicos están con los educadores de calle y con la gente del CAD. Lo llevamos haciendo dos años, y fundamentalmente de cara a la integración de estos chicos en el instituto y de cara a que se sientan bien consideramos que es un éxito y, desde luego, el año que viene continuaremos con él.

Nada más.

El señor **BENITO PARDO** (Secretario General de Educación de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura y moderador de la mesa redonda): Muchas gracias.

A continuación va a intervenir don José Luis Chávez Fernández, que viene del Colegio Santa María de los Reyes, en la Barriada de Torreblanca, en Sevilla.

El señor **CHÁVEZ FERNÁNDEZ** (Director Técnico del Colegio Santa María de los Reyes): Muchas gracias.

En primer lugar, quiero decirles que nuestro colegio lleva abierto y en funcionamiento treinta y tres años. Actualmente estamos en pleno proceso de transformación. Pasamos de un antiguo colegio de preescolar y EGB a una nueva configuración como colegio de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria. Somos treinta y dos profesores en plantilla y atendemos a ochocientos alumnos cuya extracción social es, por sus características socioeconómicas y sobre todo culturales, de clase baja o muy baja.

Nuestro barrio, el Barrio de Torreblanca, está situado en la periferia de la ciudad, a cuatro kilómetros, en la autovía Sevilla-Málaga. Comenzó siendo un barrio de aluvión. Hoy, con cerca de 40.000 habitantes, reúne todas las características propias de las grandes barriadas de zonas suburbanas y marginales: economía deprimida, carencia de medios, paro, gran pobreza cultural, problemas familiares de todo tipo, diferentes grupos étnicos, drogas, delincuencia y unas expectativas de futuro para los hijos que no son nada claras, amén de la insuficiente preocupación ante tanta necesidad por parte de las autoridades.

Nosotros recibimos y tenemos alumnos de todo el barrio, pero mayoritariamente proceden del sector más deprimido, por ser nuestro colegio el más próximo a ellos. Este inmediato entorno sociocultural, con sus características de orden social, político, económico y educativo, hace que las diferencias personales y sociales entre los alumnos sean muchas y grandes. No sólo las que vienen determinadas por las distintas capacidades intelectuales y distintas aptitudes, sino también por las derivadas de los intereses, motivaciones, situaciones y pertenencias a grupos diversos.

Los miembros de nuestro claustro de profesores somos conscientes de esta realidad y tratamos de afrontarla, creyendo en la necesidad de facilitar el proceso de educación y aprendizaje a niños, niñas y jóvenes que además de carecer de medios son tan diversos y desiguales, convencidos de que lo que nosotros les enseñemos y seamos capaces de darles será lo que lleven para sus vidas, y además empezando desde la raíz, desde las bases, desde los cimientos, desde lo más elemental, porque no traen nada o casi nada aprendido de sus casas.

Con la entrada en vigor de la nueva Ley de Ordenación General del Sistema Educativo y la implantación de la comprensividad a lo largo de toda la escolarización obligatoria, hemos visto, en unos casos, confirmadas nuestras intuiciones y métodos pedagógicos y, en otros, la misma Ley nos ha servido de estímulo e impulso para abrimos y desarrollar nuevas experiencias.

¿Qué hacemos y cómo hacemos para atender a tanta diversidad en los alumnos y para que obtengan el máximo fruto de ellos mismos, contando con nuestros escasísimos y propios medios? Articulamos nuestra acción en torno a un proyecto educativo con el que todos estamos comprometidos, que se fija como meta el trabajar por una educación integral de la persona, atendiendo a todas sus dimensiones y estableciendo unos medios para su consecución. Entre estos medios, y como medidas de atención a la diversidad, optamos por una enseñanza individualizada, concretada en: Uno, una atención y seguimiento personal de los alumnos desde las tutorías y en las diferentes materias, teniendo en cuenta sus diferentes ritmos de aprendizaje al evaluar el rendimiento y los resultados.

Dos, detección de problemas personales y familiares, aportando en la medida de los posible vías de solución, remedio o ayuda.

Tres, la organización de distintos tipos o modalidades de agrupamiento, formando grupos abiertos y flexibles en las áreas básicas instrumentales de lenguaje y matemáticas, con aplicación de adaptaciones curriculares de aula o grupo o individuales, no sólo de los contenidos sino también de la metodología.

y materiales, con el fin de atender mejor a las necesidades personales de los alumnos, que se van diferenciando progresivamente como consecuencia de su propia historia escolar y sus circunstancias sociales, familiares, de motivaciones e intereses, etcétera.

Cuatro, la adopción de métodos y experiencias pedagógicas diversas que ayuden a acrecentar la autoestima, despertar el interés y la motivación, y favorecer una mayor implicación en el colegio y las tareas escolares, engancharlos de alguna manera y, naturalmente, para que aprendan.

Cinco, la oferta de unas asignaturas que ayuden a subsanar deficiencias, consolidar aprendizajes básicos, compensar carencias y desigualdades y además complementen la formación y la utilización de los sistemas de recuperación, refuerzo y apoyo educativo para los alumnos que los necesitan y sistemas de desarrollo y ampliación para los alumnos mejor dotados.

Sobre los agrupamientos flexibles: los llevamos a cabo con los alumnos del tercer ciclo de educación primaria, quinto y sexto, y con los alumnos del primer ciclo de educación secundaria, primero y segundo.

El mecanismo de funcionamiento es el siguiente: primero, hacemos una evaluación inicial para determinar el nivel de competencia curricular; segundo, se hace una recogida de información y datos sobre cómo se han realizado en los cursos anteriores; tercero, se comunica a los alumnos y a los padres los resultados y la decisión del equipo de profesores. Por último, se procede a la distribución de los alumnos en cada grupo.

A los grupos o módulos los denominamos por números. El grupo 1 estaría formado por los alumnos avanzados o que tienen menos dificultades y que van superando satisfactoriamente los objetivos propuestos por el primer curso y en muchos casos son capaces de profundizar y ampliar esos contenidos. El grupo 2 estaría compuesto por alumnos con algunas carencias y lagunas, pero que logran alcanzar suficientemente los objetivos previstos para

el nivel; se puede decir que son alumnos de ritmo de aprendizaje y capacidades normales. El grupo 3 está formado por alumnos y alumnas que presentan grandes dificultades para aprender, con un nivel muy insuficiente en la adquisición de los conceptos básicos de la lengua oral y escrita, y en el cálculo, numeración y resolución de problemas, y con los que se impone realizar adaptaciones curriculares. Bastantes de estos alumnos son, casi desde los primeros cursos, los que se han caracterizado por una conducta social escolar difícil, falta de atención, poca concentración, cierta agresividad y escasa o nula dedicación al trabajo de la escuela, desgana, apatía, etcétera. Los alumnos con fuertes discapacidades son atendidos por los profesores de apoyo, bien dentro del aula o sacándoles al aula específica cuando los ejercicios y actividades lo requieren. Los días en que se realizan estos agrupamientos son de lunes a jueves en las dos primeras horas de la mañana. Los especialistas en ciencias imparten el área de las matemáticas y los especialistas en letras imparte el área de lenguaje.

Las ventajas de los grupos que nosotros hemos venido constatando son las siguientes: en primer lugar, esta forma de agrupamiento permite de una manera relativamente fácil, contando con los propios medios y recursos, escuetamente con los profesores que tenemos, atender mejor a cada cual según sus necesidades, permitiendo llevar a cabo la adaptación curricular. En segundo lugar, los alumnos responden mejor y se sienten más motivados al ver que logran conseguir metas y objetivos y al notar que van aprendiendo, aunque sea lentamente, y no están sometidos continuamente a la experiencia de fracaso. En tercer lugar, evita en gran parte que los alumnos con menos capacidades y más limitados se sientan perdidos y arrinconados como a menudo sucede cuando en las aulas de agrupamiento tradicional no pueden seguir al resto de sus compañeros. En cuarto lugar, al ser estos grupos abiertos y flexibles permiten la movilidad, pudiendo pasar de uno a otro en la medida en que se progresa y se superan los objetivos propuestos. Se reducen los problemas e incidentes de convivencia y disciplina y -también importante- obligan a los profesores a trabajar en común, planificando, programando y revisando juntos la marcha y evolución de los grupos.

También hay inconvenientes. En primer lugar, se corre el riesgo de que muchos alumnos se sientan clasificados en listos y torpes. Este peligro acecha también a los profesores. En segundo lugar, debido a las grandes diferencias y desniveles se vuelve a producir otra diversidad dentro del agrupamiento. En tercer lugar, que los grupos se hagan estables y no se produzca movilidad. En cuarto lugar –y es el problema por el que estamos atravesando ahora-, que al pasar de tres a dos unidades, por la transformación en la que estamos, y no contar con más profesores que uno por unidad vemos reducida la posibilidad de hacer más distribución. Esto lo estamos solucionando de momento con los profesores de apoyo.

Otras medidas de atención a la diversidad. Desde el área de matemáticas, los juegos didácticos matemáticos. Sus objetivos son fomentar y generar actitudes positivas hacia el aprendizaje de las matemáticas, creando un clima lúdico de acercamiento a esta ciencia; lograr en la medida de lo posible que muchos alumnos desconecten del trabajo académico riguroso y se enganchen a una actividad escolar formativa y educativa, sean cuales sean sus capacidades; fomentar la integración y el trabajo cooperativo, por cuanto participan todos; practicar habilidades instrumentales ligadas a los contenidos del área y favorecer el razonamiento. Esta actividad de los juegos matemáticos se desarrolla a lo largo de todo el curso escolar por los alumnos de los cursos de secundaria y el último ciclo de primaria. Se realiza dentro de las respectivas aulas, en el tiempo de matemáticas, una vez por semana o cada quince días. El coordinador de esta experiencia es un entusiasta profesor de matemáticas con el que colaboran otros que la aplican. Básicamente consiste en unos juegos manipulativos de lógica matemática, estrategia y razonamiento, muchos de los cuales los realizan en el área de tecnología como actividad de aprendizaje. Una vez al año este proyecto de matemáticas organiza el salón de juegos matemáticos, por el que van pasando todos los grupos de alumnos del colegio, actuando como monitores los mismos compañeros mayores. Este salón se estructura en la calle de los teoremas, la calle de los tangram, la calle de las cuadraturas, la calle de los policubos, la calle de los comecoços, la calle de la topología, la calle de la estrategia, etcétera. Aquí he traído algunos de estos juegos, sencillos y fáciles, por si los quisieran ver.

Otra actividad que realizamos es el programa de desarrollo de las habilidades sociales, entrenamiento cognitivo y crecimiento ético y moral. Se trata de un amplio programa cuyas finalidades son: enseñar a pensar antes de actuar, ayudar a mejorar las relaciones con los demás, desarrollar la autoestima y favorecer el crecimiento de la personalidad con criterios éticos y morales. Está dividido en ciclos y etapas educativas. Los programas plantean situaciones de la vida cotidiana, supuestos y dilemas sobre los que los alumnos, reunidos en pequeños grupos, dialogan, discuten, debaten, tratan de extraer causas, consecuencias y proponen alternativas o salidas.

Otra experiencia es el programa para desarrollar la percepción, la memoria y la orientación. Se realiza sobre todo en preescolar, infantil y primer ciclo de primaria. Se hace una evaluación inicial para detectar dificultades y se aplican unas fichas semanales que elabora una de las profesoras de apoyo.

Otra experiencia para los alumnos de segundo y tercer ciclo de primaria es un programa de entrenamiento lector, con el fin de erradicar prácticas que dificultan una lectura eficaz y mejorar la velocidad y comprensión lectora.

Con los chicos del primer ciclo de ESO realizamos la sistematización de técnicas de estudio y, por fin, con los chicos de tercero y cuarto de ESO la optatividad de la que ya se ha hablado. Tenemos optativas en función de sus demandas y actividades, agrupadas para que complementen al currículo y logren satisfacer necesidades y compensar carencias.

Con esto damos por terminada la exposición de nuestra sencilla y humilde experiencia allí, en un barrio muy difícil.

El señor **BENITO PARDO** (Secretario General de Educación de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura y moderador de la mesa redonda): Muchas gracias.

A continuación, tiene la palabra don Manuel Campillo Meseguer, del Instituto "Benjamín de Tudela".

El señor **CAMPILLO MESEGUER** (Director del I.E.S. "Benjamín de Tudela"): Muchas gracias.

Les hablo como director del Instituto "Benjamín de Tudela", y antes de hablar sobre las fórmulas de atención a la diversidad, antes de informarles directamente sobre el contenido de esta ponencia, únicamente quiero recordarles algunos datos sobre el centro sobre el cual hablo.

El Instituto "Benjamín de Tudela" tiene treinta y tres años de experiencia. Surge en los años sesenta como primer centro público de secundaria para atender a la comarca de la Ribera de Navarra. En estos treinta y tantos años hemos estado dedicados a esa labor. Primero éramos exclusivamente un centro de bachillerato, pero desde la implantación de la reforma somos centro de ESO, bachillerato y formación profesional.

El alumnado que compone nuestro centro es el alumnado típico de una zona entre urbana y rural, puesto que Tudela, como ciudad, tiene un entorno urbano y unos hábitos y una composición sociológica de ese tipo, pero al mismo tiempo recibe alumnado, a partes iguales, de pueblos colindantes de la comarca, de 1.000, 2.000 ó 3.000 habitantes. Se trata de una composición social media, con predominio de clases populares, bajas, y un pequeño sector de clase media urbana, un componente por tanto heterogéneo, tirando a medio-bajo, pero sin grandes extremos en su composición social.

El profesorado más antiguo procede del bachillerato, y a él se ha incorporado, desde el comienzo de la reforma, el profesorado de primer ciclo que venía de los colegios de EGB.

El centro se ha ido dotando a lo largo de estos últimos años de los recursos más imprescindibles para acometer la atención a la reforma y a la

diversidad, como ahora comentaré, y por tanto cuenta con recursos creemos que suficientes, aunque siempre son escasos para todo lo que hay que hacer.

En este centro como en el conjunto de Navarra la reforma se comienza a implantar en 1995 de manera generalizada, sin que anteriormente hubiera habido experiencias previas de adelanto de la implantación de la reforma. De modo que en 1995 se empieza a implantar todo el primer ciclo de la ESO en toda la geografía navarra, también en nuestro centro, y a partir de ahí se ha ido subiendo año a año cada uno de los cursos. Este año está finalizando segundo de bachillerato la primera promoción que comenzó la ESO en Navarra. En este momento, todos los alumnos que tenemos, en los seis cursos que tenemos, desde primero de la ESO hasta segundo de bachillerato y los ciclos formativos ya se han educado en este nuevo plan de estudios.

La implantación de la reforma en nuestro centro se ha hecho con tiras y aflojas, se ha hecho con aceptaciones y rechazos, se ha hecho con pros y contras. La asimilación y acomodación del profesorado a la reforma ha sido paulatina y lenta, pero se está llevando adelante, sobre todo en la medida sobre en que las medidas que se han ido adoptando tanto por la Administración navarra como por el propio centro han ido facilitando, suavizando y mejorando las condiciones en las que se estaba trabajando. El centro en que yo estoy trabajando acepta los objetivos básicos de la reforma. Acepta que todo el alumnado tiene que estar escolarizado hasta los dieciséis años y que hay que dar una formación básica para todos. Esa es la conquista más importante que se ha producido en nuestro centro en los últimos años. Estamos en el sexto año, y la ESO y la reforma se están consolidando en grandes líneas, facilitado por los medios y por las medidas que se han ido adoptando, aunque ha sido un proceso de debates y de divisiones, porque a veces nos olvidamos que entre el profesorado hay diversidad y también la hay entre las familias. De todas maneras es una aceptación crítica, puesto que estamos de acuerdo en líneas generales con los objetivos básicos, sociales, políticos y educativos de la Logse, pero hay discrepancias y críticas a determinadas medidas que se han ido adoptando.

Para entrar en la forma en que en nuestro centro y en Navarra se está llevando a cabo esta atención a la diversidad, quiero recordar que los focos o problemas a los que una educación comprensiva o diversa va a dar lugar tienen como referente dos problemáticas paradójicas: una es cómo educar a todos los alumnos con diversidad de tipo cognitivo o actitudinal en su caso, cómo complementar la educación básica para todos con la educación propedéutica para los que pueden avanzar más. Ese es un foco de tensión inevitable. Es normal que haya tensiones, pero son tensiones que se pueden mantener en cierto equilibrio y se pueden ir solucionando.

Otro foco de tensión importante es el provocado por las diferencias sociales de origen entre los alumnos. Cómo conseguir la educación cívica y social, cómo formar ciudadanos y formarlos en un ambiente de integración, de igualdad social. Este es el segundo marco de referencia de la problemática de comprensividad-diversidad, y es un marco que excede a la propia dinámica de los centros, ya que se enmarca en el debate ideológico-político de la sociedad, y se enmarca también en las otras instituciones que no son ya estrictamente educativas y que intervienen también en que esto se produzca o no.

Dicho esto, quiero terminar esta pequeña introducción diciendo que hay que distinguir entre la comprensividad social que la Logse nos demanda –creo que hay un compromiso claro de que tenemos que avanzar hacia mayores líneas de igualdad y comprensión social- y cómo compaginarlo con la comprensividad y diversidad de tipo curricular, de tipo instructivo, de tipo académico, porque creo que son dos niveles distintos, que se solapan, y que no siempre conviene tratar de la misma manera.

Dicho esto, paso a relatar cuáles son las medidas concretas que se llevan a cabo en nuestro centro. En primer lugar, nuestro centro cuenta con los siguientes recursos. Somos un centro con cinco o seis líneas, desde primero de la ESO hasta segundo de bachillerato, y con 1.100 alumnos. En ese contexto es en el que nos estamos moviendo cuando hablo de datos. Por parte de la Administración navarra recibimos cinco horas de profesor para atender a la diversidad, cinco horas por grupo de alumnos. Es decir, si tenemos cinco

grupos de alumnos en primero de la ESO, recibimos veinticinco horas de más, lo que significa en este caso profesor y medio, para que el centro, con su autonomía curricular, lo organice para atender a las necesidades que considere más importantes.

Dentro de esos recursos humanos, que son los más decisivos, tratamos de organizar la diversidad del siguiente modo. El primer criterio establecido en nuestros proyectos educativos, que es el gran debate y los grandes papeles en los que hemos ido traduciendo estos años la dinámica interna del centro, es que hay que adoptar siempre aquellas medidas de atención a la diversidad que permitan combinar mejor el mayor grado posible de integración social con el mayor grado posible de atención personalizada de tipo curricular, de tipo instructivo. Como eso da lugar a debates sobre qué medida concreta se compagina mejor con ese principio, el segundo principio es el siguiente: Adoptar aquellas medidas que tengan un mayor grado de reversibilidad y que permitan al alumno reconducir su itinerario. En tercer lugar, de entrada los alumnos se agrupan en grupos homogéneos en primero de la ESO entre sí, pero internamente heterogéneos, es decir en grupos homogéneamente heterogéneos, de manera pretendida y explícita. Con todos los alumnos que nos llegan, se busca que en la composición interna de cada grupo estén todas las variables igualmente repartidas en cuanto a nivel inicial de capacidades, nivel de sexo, nivel de optativa elegida, etcétera.

¿Qué hacemos en los cursos? En primero de la ESO fundamentalmente la atención está centrada en los aspectos curriculares, en las adaptaciones personalizadas, en las adaptaciones que hacen los equipos de profesores con los alumnos con los que hay mayor número de problemas, sin recurrir todavía en este curso a ninguna medida de agrupamiento, porque todavía consideramos que no es necesaria. En segundo lugar, en segundo y tercero de la ESO, además de las atenciones individualizadas con adaptaciones personales, se hacen agrupamientos específicos para las áreas de lengua, matemáticas y naturales en segundo de la ESO, y lengua, matemáticas y sociales en tercer de la ESO, de modo que de las diez asignaturas que hay en cada curso, en tres de ellas los alumnos que tienen más dificultades son

atendidos por el profesorado para darles esas mismas áreas, pero con la adaptación correspondiente. En tercer lugar, las optativas juegan un papel importante, puesto que están diseñadas para que haya tres tipos de optativas: Optativas para alumnos de más capacidades, como es el segundo idioma; optativas para alumnos con especial dificultad, en las que se siguen reforzando lengua y matemáticas como áreas instrumentales para que cada alumno tenga más horas dedicadas a esas áreas y optativas que permiten complementar otras necesidades educativas, como son plástica, manualidades, etcétera, de tipo más plástico-técnico.

En cuarto de la ESO, a partir de los quince años, al alumno se le ofrecen otras posibilidades organizativas después del seguimiento que le van haciendo los tutores. En este curso se organizan tres itinerarios en función del agrupamiento de optativas y asignaturas que el propio centro, de acuerdo con el marco normativo que ha establecido la Administración navarra, le ofrece al alumno. En cuarto de la ESO los alumnos pueden incorporarse a cuatro tipos de grupos: tres grupos ordinarios, que se denominan A, B y C. El grupo A tiene más contenidos de asignaturas de tipo científico-tecnológico, el grupo B tiene mayor proporción de asignaturas de tipo humanístico-social, el grupo C con asignaturas específicas de tipo técnico y, finalmente, el grupo de atención a la diversidad, que está previsto en la Logse, para atenciones muy personalizadas y muy poquitos alumnos. Además de esto, para los quince años hay otro grupo con el que llevamos tres años trabajando en nuestro centro, que se llama UCA -Unidad de Currículo Adaptado- que se forma para aquellos alumnos que tienen especiales dificultades de inserción social por graves problemas de conducta, de rechazo escolar, de conflictividad con compañeros y profesores, etcétera. Son para casos muy extremos y tienen un máximo de doce alumnos. Siempre se forma con alumnos de quince años, es decir, en el último año, como medida para darles la atención que creemos que merecen. Tanto para este tipo de grupo como para el grupo de atención a la diversificación hay un profesorado específico, voluntario en parte y, en parte, asignado a esas plazas, pero con un perfil específico, que hace que ese tipo de grupos esté funcionando relativamente bien porque reúne las características de pequeño grupo de alumnos, personal especializado, voluntario o formado, y con un

equipo docente de muy pocas personas, que son las tres claves que consideramos decisivas para tratar a alumnos con especiales dificultades.

En cuanto a los alumnos con necesidades educativas especiales, de los que se ha hablado tanto aquí esta mañana, en nuestro centro son pocos. Podemos tener todos los años entre tres o cuatro alumnos con discapacidades de tipo psíquico, y son atendidos por personal especializado de pedagogía terapéutica, en un horario mixto, gran parte, entre quince y veinte horas, por ese personal especializado, y entre diez y catorce horas compaginándolo o incorporándose a las asignaturas ordinarias del grupo de referencia. La integración de estos alumnos en el centro ha sido absolutamente ordinaria, puesto que hemos contado con los recursos necesarios, no han planteado ninguna dificultad, han sido bastante bien aceptados y aunque ha habido pequeños problemas de convivencia, que los hay, no son ni muchísimo menos mayores de los que hay en la convivencia entre alumnos que no tienen necesidades especiales. En nuestro centro esto es algo que ya no plantea ningún problema, está consolidado y admitido.

Cuando nosotros hablamos de diversidad, las necesidades educativas especiales no llegan a considerarse, ni siquiera aparecen en el centro de la problemática. La problemática de las necesidades educativas y, por tanto de la atención a la diversidad, está centrada siempre en los problemas que vienen de la composición social del alumnado, de las diferencias de origen socioeconómico y cultural, y del incipiente en nuestro centro, pero creciente, proceso de inmigración, con la entrada de alumnos de Sudamérica, del este o de distintas partes del mundo.

Como última medida quiero añadir la tutoría, la atención personalizada. Hay un trabajo de tutoría fundamental para la diversidad en la ESO, no solamente de los alumnos con problemas sino de los alumnos con más capacidades o intermedias. El centro se esfuerza en ayudar a los tutores, para darles horas y recursos. A nuestra petición, la Administración navarra tiene concedida una reducción de dos horas a los tutores para que puedan atender a los alumnos y a las familias y a los documentos. En ese sentido consideramos

que los recursos están permitiendo que se esté consolidando en un cierto grado, que consideramos satisfactorio, la atención a la diversidad en el centro, aunque siga planteando problemas de difícil solución.

Termino diciendo que hay un problema no resuelto, y es que la creciente diversidad social del alumnado que llega al centro es lo que plantea más problemas. La diversidad cognitiva, en cierto modo actitudinal, tenemos los medios para solucionarla; frente a la diversidad con grandes disfunciones motivacionales y sociales nos encontramos más impotentes, aunque vamos sobreviviendo.

Medidas que nosotros echamos en falta en la Logse y que ayudarían: permitir que en tercero de la ESO, igual que ocurre en cuarto, hubiera algunos itinerarios, algunas posibilidades de agrupamiento más adaptadas a las distintas situaciones del alumnado, porque las experiencias que tenemos de lo que ha ocurrido en cuarto nos indica que es positivo. La integración social se mantiene perfectamente, la comprensividad del centro es decisiva, y en ese sentido echamos en falta que eso pueda llevarse a cabo.

Echamos en falta una mayor reducción de asignaturas. Nos parece que la Logse se ha equivocado cuando ha querido favorecer la educación tutorial personalizada, ha demandado el trabajo en equipo de los docentes, y ha puesto once asignaturas por curso, con trece profesores por equipo docente. El profesor de la ESO, inicialmente tiene más alumnos de los que tenía antes, y el alumno de la ESO tiene más profesores que los que tenía antes. Hay que caminar hacia equipos docentes más reducidos para que sean efectivos.

Termino con una última idea. Hay una última dimensión de la comprensividad y de la diversidad que excede al centro y es la que tiene que haber entre los centros. La comprensividad tiene una dimensión que es interna del centro y otra que es social. En ese sentido, si desde la Administración y desde la sociedad no nos convencemos de que tiene que haber cierta integración, cierta comprensividad en las redes educativas entre todos los centros, para que no haya demasiada disparidad entre unos y otros, entonces

la sociedad va encaminada a la disparidad entre centros, dado que no se trata bien la diversidad dentro del centro. Hay que dotar de recursos y de mecanismos flexibles a los centros para que eso sea posible, no haya miedo a la diversidad y no se recurra a que la diversidad se solucione vía diferencias entre centros. Por tanto, apuesta política y más recursos, porque con ello se puede avanzar en esa dirección.

El señor **BENITO PARDO** (Secretario General de Educación de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura y moderador de la mesa redonda): Muchas gracias.

A continuación intervendrá don Daniel Rodríguez Arenas, que viene del Instituto Montes de Toledo.

El señor **RODRÍGUEZ ARENAS** (Orientador del I.E.S Montes de Toledo): Muchas gracias.

Buenos días y gracias por la invitación a participar en esta mesa. Como pueden comprender, a estas alturas de la sesión me es muy difícil poder aportar muchas más ideas en torno al tema complejo de la atención a la diversidad. La perspectiva que quiero ofrecerles desde mi propia experiencia o desde mi propia práctica no es tanto la experiencia concreta de un centro, aunque también voy a hablar de él, sino la experiencia de un orientador, de un profesor que ha trabajado en centros de primaria y secundaria que han anticipado e implantando progresivamente las enseñanzas que propugnaba la Logse y, en especial, una experiencia muy concreta que aquí ha salido en alguna de las intervenciones relacionada con la formación del profesorado. Durante bastantes años he colaborado con bastantes CPR –centros de profesores y de recursos- de Castilla-La Mancha y de Castilla y León y con algunas organizaciones sindicales y, en algunos casos con los cursos que organiza la Universidad a Distancia en Talavera.

El planteamiento que he intentado ofrecer en los diferentes cursos de formación que he ido impartiendo a lo largo de estos años en los distintos

CPRs tenía como base esta transparencia que les pongo y a la que tengo bastante cariño, y que me sirve a la hora de introducir los planteamientos y las dificultades que veo en la formación del profesorado, que me parece clave a la hora de establecer las respuestas educativas ajustadas en los centros en concreto. Si me lo permiten, voy a poner algunas transparencias.

Creo que no hace falta explicar el marco, porque ha sido suficientemente explicado por la profesora y por los diferentes ponentes que han intervenido a lo largo de la mañana. Partimos de un principio, que desde el punto de vista educativo prácticamente nadie discute, que es el principio de igualdad de oportunidades educativas. Esto hace que el planteamiento de nuestro sistema escolar, la Logse, en los diferentes niveles educativos plantee un talante igualitario y comprensivo. Esto que en principio nadie discute y que todos podemos compartir como base o como principio ideológico nos hace plantear a todos los centros y a todos los profesionales que trabajamos en la educación un objetivo básico común, que es alcanzar para toda la población escolar esta cultura básica común, con la que nuestros chicos, al acabar la educación secundaria, sean capaces de desenvolverse con normalidad y con suficientes habilidades para desempeñar o bien puestos laborales o bien continuar su formación en bachillerato o en los ciclos formativos y posteriormente en la Universidad. Insisto, esto como planteamiento me parece que casi nadie puede discutirlo, pero choca con otra realidad, no menos fuerte y menos interesante, que es el hecho de que en nuestras aulas existen alumnos diferentes en motivaciones, capacidades, intereses, culturas, religiones e ideología.

Los dos elementos que planteo en la transparencia me hacían reflexionar y ofrecer a los compañeros en los cursos de formación que cada una de estas realidades son un hecho educativo innegable y que el actual modelo de reforma educativa hace plantearse a la institución educativa, llámese centro de primaria e infantil o centro de educación secundaria, ofrecer a alumno la ayuda pedagógica necesaria, ajustar la intervención al individuo y evitar desigualdades, objetivos estos realmente ambiciosos, amplios y deseables.

Desde el punto de vista práctico, desde el punto de vista del profesorado, el problema lo he intentado situar siempre no en el debate anterior de si estamos de acuerdo con este principio, si estamos de acuerdo con estas realidades educativas, sino en la problemática que a partir de la implantación de la Logse se nos ha impuesto a los profesores, aunque esta era una realidad que venía de lejos y que la Logse ha sacado a la luz y la ha plasmado en diferentes regulaciones y artículos. El planteamiento fundamental por parte de los profesores, tanto de infantil como de primaria y de secundaria, sean capaces de ajustar la integración del individuo, ofrecer a cada alumno la ayuda pedagógica necesaria y evitar desigualdades. En definitiva, una pregunta que ya era vieja en pedagogía diferencial: ¿cómo individualizar en contextos de grupo, teniendo en cuenta que tenemos alumnos diferentes en capacidades, intereses y motivaciones? Esto llevo a la siguiente situación que quiero dejar aquí planteada. En cuanto a la situación del profesorado, en la formación continua del profesorado que ha ido estableciendo el Ministerio en los diferentes CPRs me he ido encontrando esta situación: una gran necesidad en el terreno de la atención a la diversidad en los diferentes niveles educativos que deben poner en marcha todas estas actuaciones, algunas de ellas complejas; amplias problemáticas por las cuales los profesores, cuando acuden a estos cursos o seminarios, vienen con inquietudes concretas del chico, la chica, o el conjunto de alumnos que tienen problemas en sus aulas y que no consiguen los objetivos por más que hacen.

Otra área de expectativa son aquellas situaciones que el profesor quiere llegar a conseguir y que tú, como formador, también te planteas. En realidad, la formación continúa o la formación que hemos podido impartir en los diferentes CPRs ha ido cubriendo el área que he subrayado en verde, es decir, una pequeña área de resolución de situaciones y una pequeña área de expectativas.

Se plantea, y yo quería plantearlo aquí también, como base del debate que es necesario aumentar los recursos para la formación continúa del profesorado, pero también replantear cuál debe ser la formación inicial del profesorado, especialmente en la educación secundaria obligatoria.

Para poner en marcha vías de atención a la diversidad en las programaciones didácticas, en los proyectos curriculares y a nivel de centro se requiere, además de los conocimientos científicos de las diferentes materias, un gran conocimiento de las bases psicopedagógicas que fundamentan la actual estructura del currículo de la educación secundaria, es decir, esa fuente psicológica y esa fuente pedagógica en la que está basado el currículo actual de la enseñanza secundaria obligatoria. Por tanto, desde mi humilde experiencia, es necesario replantearse cuál es o cómo debe ser la formación inicial del profesorado, especialmente en la etapa de la educación secundaria obligatoria, que desde mi punto de vista es la más compleja para establecer mecanismos eficaces para dar respuesta a estos retos tan ambiciosos que nos hemos propuesto. Esto en cuanto a la primera parte de mi experiencia, muy rápidamente.

En cuanto a la segunda parte, en este contexto de formación continua, en un momento determinado de mi propia experiencia como orientador y como formador, me encontré con una realidad, como la que se ha presentado aquí en la mesa de diferentes centros, de un centro de la provincia de Toledo, Los Valmorales, un pueblo pequeñito situado en los montes de Toledo, con una población pequeña, que tenía una realidad de diversidad amplia, además de tener alumnos con necesidades educativas especiales y con un alto porcentaje de alumnos de una minoría que llamamos merchera o quinquillera, es decir, un grupo cultural diferente al mayoritario que obligaba a plantear estrategias del tipo de las que se han vertido aquí por los diferentes compañeros de la mesa en cuanto a las experiencias de centro.

En este contexto, el centro y yo, como parte del equipo de orientación que asesoraba a ese centro, nos planteamos ampliar las expectativas respecto de las actuaciones concretas que tenemos en este centro. En ese sentido, nos encontramos con el marco de los programas intereuropeos de educación intercultural, en concreto de la Acción 2 de convenios, que tiene que ver con la realización de proyectos en el ámbito de la educación intercultural, trabajos y propuestas que desarrollen aspectos muy concretos o propuestas didácticas en

este sentido. Así surge este proyecto que hemos llamado: *Aquí cabemos todos*. La idea del proyecto está bien resumida, o por lo menos bastante bien expresada, en el lema o en el leitmotiv del proyecto. Nuestro centro es diverso como todos; diverso en cuanto a los niveles de aprendizaje, diverso en cuanto a los rendimientos, diverso en cuanto a las creencias, actitudes y culturas. Pretendíamos que en este centro tuviesen cabida todos los alumnos, que estuviesen bien y que desarrollasen todas las capacidades para las cuales estaban preparados. En este contexto surge el proyecto *Aquí cabemos todos*, que tiene como fin desarrollar actuaciones no solamente con esta población de mercheros sino con todo el centro escolar.

¿Por qué es importante este proyecto? Porque queremos mejorar la calidad de la educación e introducir la dimensión intercultural en nuestra escuela, preparando a nuestro alumnado, niños y jóvenes —el centro llega hasta los doce años— para vivir en una sociedad multicultural y democrática, aumentando su acceso a toda la gama de oportunidades de aprendizaje de la que dispone nuestra comunidad europea. Queríamos ampliar el horizonte — estamos hablando desde una localidad muy pequeña de Toledo— no solamente de nuestros chicos de minorías sino de todos los chicos de nuestra localidad, es decir, hacerles partícipes de las oportunidades y de las ofertas que se nos abren en este gran marco europeo de educación que es la Comunidad Europea.

Creíamos que nuestro proyecto era importante, y pensamos a quién dirigirlo. En principio tuvimos la tentación de dirigirlo sólo a los alumnos minoritarios, pero rápidamente nos dimos cuenta de que los beneficios de estas actividades y de estas propuestas era necesario extenderlo a todos y cada uno de los alumnos de nuestros centros escolares, independientemente de su condición, y a todo el profesorado. La experiencia nos ha demostrado que al proyecto *Aquí cabemos todos* se han ido incorporando profesores incluso de otros centros y de otras localidades, y no sólo de otras provincias sino también de otros países muy diferentes al nuestro. Hemos sido capaces de compartir unos mismos objetivos y una misma intención que se reflejan en el lema del proyecto. También pensamos que debíamos extenderlo a todas las familias de

nuestro alumnado. Creíamos que las familias no debían estar al margen de esta situación y a todos aquellos que estaban interesados en la mejora de la educación en su vertiente intercultural. Queríamos llegar a instituciones, a agentes educativos, sindicatos, asociaciones, incluso a empresas que pudiesen estar interesados en este tipo de proyectos y de desarrollar acciones en este sentido. Hemos movilizado desde pequeñas empresas hasta la Consejería de Educación y Cultura, direcciones provinciales, y en otros países a ayuntamientos como el de Lyon o Burdeos, con esta misma idea, la educación intercultural y el desarrollo de materiales y propuestas concretas. Por último, queríamos implicar, aunque esto era muy ambicioso, a toda la comunidad educativa europea y sensibilizarla en estas cuestiones de atención a la diversidad, especialmente en su vertiente de educación intercultural.

Para terminar, muy rápidamente: ¿Cuáles son nuestros objetivos en el proyecto? En primer lugar, obtener información sobre las culturas minoritarias. Pensamos que era imprescindible conocer la realidad para actuar sobre ella. Esto nos ha dado muchos datos de análisis que nos han servido para la puesta en marcha de acciones concretas. En segundo lugar, desarrollar programas que favorezcan la integración personal, social y profesional del alumnado de minorías. Hemos intentado proponer propuestas concretas específicamente para estos alumnos. En tercer lugar, formar a monitores de minorías. Tengo que ser sincero, en este objetivo es en el que más dificultades hemos encontrado. Es muy difícil formar a minorías en aspectos relacionados con el desarrollo de la competencia social por la escasa o nula participación de estos colectivos en nuestros contextos educativos. Por último, elaborar una maleta didáctica intercultural elaborada no solamente por nuestros profesores sino por todos los centros asociados a nuestro proyecto.

Las fases del proyecto han sido tres. El primer año, 1997-1998, todos los profesores asociados del proyecto nos dedicamos a obtener informaciones sobre las diferentes culturas minoritarias y al intercambio de las informaciones, intentando llegar a conclusiones comunes, que no tengo tiempo para exponer; el segundo año, el objetivo fue la formación de monitores y profesionales, que

ya he dicho que fue el más difícil, y el tercer año nos dedicamos a la elaboración de la maleta didáctica intercultural.

Por último, en este proyecto están trabajando un colegio y un liceo de Lyon, otro de Burdeos, una asociación socioeducativa de Matosíños (Portugal), varias escuelas de la zona industrial de Matosíños, cerca de Oporto, una asociación socioeducativa –IERE- de educación de inmigrantes, el colegio público de los Navalmorales, el equipo de orientación de los Navalmorales, un colegio sueco y, en la actualidad, se ha incorporado también un colegio público de la comunidad de Cataluña.

Muchas gracias.

El señor **BENITO PARDO** (Secretario General de Educación de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura y moderador de la mesa redonda): Muchas gracias a todos por atenerse al cuarto de hora que tenían asignado, y pido disculpas al que le he tenido que recordar que se le iba terminando el tiempo.

.....

Como este es un foro de participación, a pesar de que son las dos menos diez, tengo autorización del presidente del consejo para prolongar algunos minutos más sus intervenciones, si es necesario. Por tanto, si les parece, vamos a establecer un turno cerrado, puesto que no hay mucho tiempo, y después, si hay tiempo, volveríamos a abrir otro turno. **(La señora doña María Jesús Mohedano y los señores don Luis Acevedo, don Gonzalo Vázquez, don Julio Delgado, el señor Moza Zapatero y el señor Copa Novo, piden la palabra.)**

Tiene la palabra la señora Mohedano.

La señora **MOHEDANO**: Muchas gracias.

Quería hacer dos preguntas cortas al director de Tudela, don Manuel Campillo. Ha hablado usted de los itinerarios de cuarto de secundaria, según se establecen en la normativa. Ha dicho que ha establecido usted los grupos A, B y C, que ha descrito fundamentalmente como de humanidades y letras y tecnología y ciencias. Posteriormente, ha hablado de un grupo de atención a la diversidad y de otro grupo, llamado Unidad de Currículo Adaptado, para alumnos con problemas de conducta fundamentalmente. Me gustaría hacerle una primera pregunta: ¿Podría explicarnos un poco más los contenidos, objetivos y posibilidades de titulación de estos grupos?

En segundo lugar, me gustaría que nos dijera si se puede establecer alguna relación entre los distintos grupos y los posteriores estudios.

El señor **BENITO PARDO** (Secretario General de Educación de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura y moderador de la mesa redonda): Gracias.

Tiene la palabra el señor Acevedo.

El señor **ACEVEDO**: Buenos días.

Lo primero que me parece reseñable es que los cuatro compañeros que nos han expuesto sus experiencias han incidido, como elemento fundamental de la calidad de la enseñanza, en el papel que tiene el profesorado y en que el profesorado piense que tiene que sacar adelante una tarea. Creo que esto ya estaba en las palabras que se habían dicho antes y que es una cuestión que deberíamos reseñar, porque a veces, a los profesores nos viene desde fuera un cierto desaliento.

Dicho esto querría señalar dos cosas y preguntar una. La primera es que después de seis años de experiencia en la implantación de la reforma educativa, en el centro de Navarra, que parece ser el que va más adelantado, se deja de cuestionar el tema de si la escolarización debe ser hasta los dieciséis años o no. Se asume, se sabe que está en la legislación y que hay que llevarlo adelante. Esta es una cuestión fundamental, porque no hace mucho tiempo oíamos propuestas en otros ambientes en las que se intentaba recortar o modificar.

La segunda cosa que quiero resaltar es la reflexión que se hace sobre la necesidad de dotar de horas adicionales, servicios adicionales, etcétera, que se han señalado en todos los casos como fundamentales. Incluso el compañero de Sevilla ha resaltado que el grave problema con el que se enfrentan es el modificar la estructura del centro, lo que llevaba una serie de recursos hacia abajo. Desde el Consejo Escolar del Estado –yo soy consejero por Comisiones Obreras–, en el informe de este año, se han resaltado estas cuestiones. Creo que el conjunto de la comunidad educativa debería saber que esta ahí.

La pregunta que hay que poner encima de la mesa la ha formulado el director del centro de Navarra, y es que la comprensividad-diversificación no tiene que hacerse en un centro, no tiene que hacerse en un aula, sino que tiene que hacerse en toda la sociedad, es decir, que en el mundo al que vamos no es posible que unos centros sean comprensivos, que en unos centros existan minorías étnicas, que en unos centros existan alumnos con menos rendimiento

académico, que en unos centros existan alumnos objetores –aunque al compañero Copa no le gusta la palabra-, que no quieren integrarse en el sistema reglado, y que otros centros practiquen la selección del alumnado de alguna manera. Preguntaría a los directores de los otros centros si ellos son también de la misma opinión y os pediría que nos ilustraseis en este sentido sobre si es posible buscar mecanismos para que esto que han hecho en el centro de Navarra –además me ha parecido muy bonito como lo ha dicho: clases homogéneamente heterogéneas- vaya a que todos los centros de España, por lo menos todos los centros sostenidos con fondos públicos, sean homogéneamente heterogéneos.

Muchas gracias.

El señor **BENITO PARDO** (Secretario General de Educación de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura y moderador de la mesa redonda): Gracias.

Tiene la palabra don Gonzalo Vázquez.

El señor **VÁZQUEZ**: Muchas gracias.

A estas alturas no sé si hay un Gonzalo Vázquez o dos, porque he oído antes ese nombre pero no formulado por mí. (El señor **Secretario del Consejo Escolar del Estado (don José Luis de la Monja)**: Lo he formulado yo.)

Muchas gracias. Era sólo una salida de humor, para que se vea, después de la ponencia anterior, que el humor es patrimonio de todos.

Voy a ser breve. En primer lugar, me felicito de haber sobrevivido hasta ahora. La verdad es que he aprendido mucho durante este coloquio. Quiero mostrar mi extraordinaria satisfacción por lo que han dicho todos los ponentes, singularmente el primero, porque nos han puesto sobre la realidad. La preocupación por la diversidad, por ser una preocupación de alto nivel, es

siempre una preocupación sobrevenida en los sistemas sociales avanzados. Me parece importante señalar que no debemos poner demasiada atención, que se pueden necesitar entre cinco y siete años para ir formulando bien el problema, para demostrar que el sistema educativo es suficientemente maduro para ir planteando este tema. Se han planteado también otras cuestiones de menor calado, pero que era necesario plantear. Confirmando lo que ha dicho: prolongación de la escolaridad, los diseños curriculares y la propia evaluación. Por tanto, quitemos un poquito de hierro, porque si los miembros del Consejo Escolar del Estado –y yo lo soy desde hace unos meses- no tenemos un poquito de capacidad de competencia comunicativa hacia la sociedad, nada grave ocurre –mejor hubiese sido otra cosa- porque esta cuestión esté emergiendo ahora con madurez. Creo que esto es positivo. Esto no quiere decir que a los políticos de un lado ni de otro debamos darles una franquicia porque no nos han aportado suficientes recursos hasta ahora. Ahora, sobre esta base de maduración y de experiencia, estamos ya legitimados para pedirles mayores recursos.

Segunda cuestión: Me parece que en las intervenciones se ha puesto el énfasis más sobre la competencia que sobre el rendimiento; lo matizaré aún más, más sobre las competencias que sobre el rendimiento: competencias sociales, competencias morales, competencias participativas. Creo que esto significa un vuelco de nuestro sistema educativo. Aquí me subrogo a lo que el ex presidente –los presidentes son mejores cuando dejan de serlo- del Consejo Escolar de Cataluña, que está aquí, conduciendo una investigación con proyección europea, ha dicho: El problema de los sistemas educativos español y europeo es identificar las competencias básicas al acabar la escolaridad. Me parece que eso es importante.

Voy terminando. Teniendo en cuenta que el tema de las competencias básicas no puede esperarse que se logre sólo en el ámbito del aula, ni siquiera del centro, es una cuestión comunitaria, en el sentido profundo del término –y me parece que mi colega del Consejo Escolar del Estado que acaba de hablar, y del que lamento no recordar el nombre, lo ha dicho así-, señalando que el tema de la complejidad, que había aparecido en la ponencia anterior, y que en

un papel de divulgación –él que ha escrito libros tan serios- de Gimeno Sacristán, que se nos ha dado esta mañana, se recoge aquí. Es necesario aplicar la perspectiva de la diversidad para examinar este tema de la diversidad educativa y de la diversidad cultural. Esto quiere decir, insisto, que la competencia para resolver el problema no está en nadie en particular, sino que está en todos, y está en una buena articulación entre las competencias pedagógicas de los centros, de los profesores, incluso de los pedagogos –si se me permite la referencia-, pero también está en todo el conjunto de la sociedad.

Ahora sí que concluyo. Mi pregunta es un poquito transversal. Yo advierto –soy recién llegado al Consejo- que estamos en un momento de Consejo Escolar del Estado, consejos escolares de las autonomías, etcétera. La pregunta que me hago –y les aseguro que no es retórica- es cómo podemos aprender unos de otros para aprender de quien lo está haciendo mejor ya, cómo se pueden transferir competencias en experiencias ya consolidadas de innovación educativa sobre diversidad y, en consecuencia, qué papel tendría el propio Consejo Escolar del Estado por sí mismo y en relación con los consejos escolares de las comunidades autónomas para crear una verdadera red de conocimiento, de competencia y de banco de experiencias sobre diversidad cultural. Porque en un momento en el que alguien puede pensar que el Consejo Escolar del Estado se nos desarticula, creo que esta es una cuestión de Estado, por serlo de todos, y también de nivel europeo. No vayamos a pensar que alguien nos va a resolver el problema. Será con experiencias compartidas, como han presentado riquísimamente los cuatro ponentes, y otras muchas más, no sé si las nuevas tecnologías, la Red, o cualquier otro sistema nos pueden hacer plantear este tema.

Muchas gracias.

El señor **BENITO PARDO** (Secretario General de Educación de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura y moderador de la mesa redonda): Muchas gracias.

Tiene la palabra don Julio Delgado.

El señor **DELGADO**: Muchas gracias.

Lo mío, más que una pregunta, es una reflexión que me ha ido surgiendo a lo largo de la jornada. Soy un inspector de a pie, por tanto absolutamente inmerso en los problemas reales que plantea la diversidad en los centros. Ya no me refiero sólo, ni casi fundamentalmente, a los problemas de los chavales con necesidades educativas especiales, ni tan siquiera, que además es mañana, a los problemas de las minorías étnicas, me refiero a los problemas de nuestros alumnos, aunque todos los sean, de los alumnos que podemos llamar normales.

Lo que digo viene desde un principio fundamental, y es que mi experiencia personal y mi convencimiento es que la apuesta por la comprensividad sólo será un éxito si acertamos en el tratamiento de la diversidad. Yo soy muy comprensivista, pero mi esencia es que solamente si acertamos en cómo tratar a cada alumno –diría que eso es casi demasiado-, a cada grupo, a cada tipo de alumno, entonces podremos salvar el sistema, y con ello a nosotros.

Dos experiencias que me ha dado la mesa redonda y que, por cierto, agradezco muchísimo a los ponentes. Una es que se habla de recursos económicos, de recursos personales, pero ellos nos han hablado de otro tipo de recursos, sin minorar la necesidad de los recursos económicos y personales. Nos han hablado –sobre todo los ponentes de Sevilla y de Tudela- de recursos organizativos, algo que está en nuestras manos y en manos de los centros afrontar de la mejor manera posible. A la vez, quizás ellos no lo hayan dicho, pero desde luego los centros en los que trabajo y yo mismo, sentimos la necesidad de otro recurso que es un marco legal, un marco legal que nos permita precisamente mejorar los recursos organizativos, que cuando hacemos cosas no pensemos si estamos o no disintiendo de la legalidad, sino que nos sintamos acogidos por ella.

En segundo lugar, quisiera decir que quizás habría que cambiar la metodología de la formación de la legalidad. Hasta ahora se nos da un marco legal al cual nos tenemos que atener, porque, aunque es abierto, es relativamente cerrado. Se me ocurre decir en el Consejo Escolar del Estado que por qué no cambiar la metodología, que de alguna manera es lo que nos han venido a decir. En primer lugar, habría que abrir un poquito el marco legal a la experimentación, ver cómo se está haciendo en los centros, y que estos lo puedan hacer con plenitud, sabiendo que comulgan con el sistema, porque el sistema les está pidiendo que experimente. En segundo lugar, habría que investigar los aciertos y los desaciertos, haciendo foros, exponiendo experiencias, etcétera. En tercer lugar, hacer una observación y contraste de lo que está sucediendo. En cuarto lugar, y sólo en cuarto lugar, corregir desde el marco legal aquellas desviaciones que realmente son imposibles para un sistema educativo avanzado, civilizado, etcétera. Con esto quiero decir que hoy, los problemas a mí se plantean no ya en el segundo ciclo de educación secundaria obligatoria, sino que los tienen los centros y se trata de que ellos los resuelvan. Como dice José Antonio Palacios, la única forma de que Pepito aprenda a escribir -y yo añado: y de que los profesores sean lo más felices posible-, la única forma de trabajar la diversidad es empezando en el primer ciclo, donde se están concentrando una buena parte de los problemas.

En segundo lugar, el marco de los grupos de diversificación es muy interesante, pero sin duda alguna tiene que ser ampliado, tiene que ser corregido, para que seamos capaces de tener un sistema comprensivo.

Muchas gracias.

El señor **BENITO PARDO** (Secretario General de Educación de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura y moderador de la mesa redonda): Muchas gracias.

Tiene la palabra el señor Moza Zapatero.

El señor **MOZA ZAPATERO**: Ante todo, buenos días.

Intentaré no repetirme, porque después de tantas intervenciones el ser mínimamente original es verdaderamente complicado. No por ello quiero dejar de felicitar a los ponentes de la mesa redonda, no por la exposición que han hecho aquí, que ha sido muy buena y muy enriquecedora, sino por el trabajo que hacen, que desde mi punto de vista es lo que cuenta.

En primer lugar, quiero destacar un nexo común que creo que une a todos ellos, que es la creatividad. Muchas veces nos olvidamos que la falta de recursos económicos que nos encontramos la suple el profesorado con amplios procesos de creatividad que llevan a estirar esos recursos hasta límites que verdaderamente no nos podríamos imaginar. No por ello hemos de dejar de denunciar la falta de recursos con la que nos encontramos en algunos centros. Tampoco hay que intentar seguir una misma directriz, lo cual es bueno en algunos casos, pero en otros hay que intentar adecuarse a la realidad, y ésta, en colegios en los que el nivel de integración ha de ser muy alto, lleva a que la ratio profesor-alumno, por ejemplo, en algunos casos se ha reflejado que es de veinticinco por profesor, a mí me parezca una ratio muy alta. Veinticinco alumnos por profesor en un centro de integración es una aberración. Ya en otros centros cualesquiera es muy difícil, con lo cual en centros en los que hay que llevar un seguimiento mucho más personalizado de los alumnos, por lo que me parece que es un punto a destacar y que debería tener una consideración muy especial.

Por otro lado, me alegra que hayamos entrado en la gran asignatura pendiente que teníamos en educación, que era sentirnos europeos también en este ámbito. Me refiero a la intervención del compañero de Toledo sobre el programa Sócrates. Buscar recursos no sólo en España, a nivel estatal, sino también en Europa es una nueva vía que se abre, que se lleva abriendo desde hace mucho tiempo, pero que todavía no aprovechamos mucho. Si nos vamos a ejemplos como los países nórdicos, el Reino Unido o Francia, etcétera, vemos que los centros obtienen muchos de sus recursos de los fondos europeos, cosa que en España no se da todavía. Programas como el Sócrates

o el Juventud por Europa, que promueve el intercambio de jóvenes, que es uno de los principales potenciadores de la diversidad y de la tolerancia, son algo que los centros españoles no nos atrevemos todavía a utilizar.

Por último, quiero remarcar, aunque creo que mañana se debatirá con una mayor intensidad, el tema de que la diversidad no sólo debe ser tratada en los procesos en los que intervienen distintos sectores socioeconómicos sino que hay que tratarlo de manera global en todos los centros de educación. Mañana lo hablaremos, pero todo el fenómeno de la inmigración que se está dando en España requiere que en centros en los cuales esa realidad todavía no existe se empiece a preparar a los alumnos y a los profesores para que empiecen a educar en la tolerancia en ese tipo de situación que se va a producir y que en muchos casos todavía no se está previniendo.

Muchas gracias.

El señor **BENITO PARDO** (Secretario General de Educación de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura y moderador de la mesa redonda): Muchas gracias.

Tiene la palabra el señor Copa.

El señor **COPA NOVO**: Desde luego ha sido un soplo de aire fresco, porque los sesudos varones y mujeres que aquí estamos nos pasamos el tiempo a veces, en este mismo salón de plenos, debatiendo y discrepando, porque estamos analizando e intentando hacer informes sobre la situación y, a veces, eso nos lleva a que nos olvidemos de la parte positiva del sistema educativo y, al centrarnos en las discrepancias, parezca que la situación es más conflictiva de lo que es.

También nos permite a algunos que desde hace años venimos reivindicando la salud de nuestro sistema educativo y el gigantesco paso adelante que ha dado la educación pública de nuestro país en los últimos quince o veinte años, volvamos a reivindicarlo una vez más, porque más allá de

nuestras discusiones hay todo un grupo de profesores, alumnos, padres, es decir, una comunidad educativa que está trabajando en sus pueblos, con apoyo o sin apoyo, y se está avanzando entre todos. Ya es un tópico típico decirlo, pero las generaciones de jóvenes que están saliendo ahora de nuestros centros son los jóvenes mejor preparados de nuestra historia. Frente al alarmismo social de muchos suplementos, de muchos informes, de concepciones apriorísticas de la reforma antes de haber acabado, del fracaso, etcétera, suponen un soplo de aire fresco, a nivel micro, las intervenciones de quienes realmente están trabajando en los centros por la mejora de la calidad de la enseñanza.

Quería exponer dos cuestiones muy puntuales. Se está barajando siempre el concepto de igualdad de oportunidades –Daniel lo decía- como base de todo lo que es el propio sistema educativo. Yo creo que es más que igualdad de oportunidades, es el concepto de equidad que engloba bastante más que la propia igualdad de oportunidades. La igualdad de oportunidades no es más que una parte de esa equidad –lo decía la profesora Carmen Jiménez-, igualdad en el acceso educativo, igualdad en el tratamiento, igualdad en los resultados, entendiendo siempre que el resultado final de cada alumno, que será diferente no esté condicionado por la condición de partida. Nosotros también hablamos de una igualdad que es transversal y que definimos como igualdad territorial, entre el alumno rural y el alumno urbano, entre el alumno de una comunidad y el alumno de otra. Esta igualdad también tiene que tenerse en cuenta. Yo trabajo aquí y vivo en Lugo. En Lugo hay un centro en el que se constata la diferencia enorme entre los alumnos de Lugo capital y los alumnos que viven a 30 kilómetros de la capital, porque se levantan a las seis y media o a las siete de la mañana para ir al centro, y porque vuelven a las cuatro y media o a las cinco de la tarde a su casa, y teóricamente tienen que superar once asignaturas.

Son temas en los que debemos reflexionar sobre el concepto de igualdad de oportunidades. Evidentemente tienen las mismas oportunidades teóricas que los alumnos urbanos, pero el concepto de equidad en el tratamiento de esos alumnos no está tan claro como el concepto de igualdad

de oportunidades. Lo mismo puede suceder respecto a la posibilidad de que en este país, por diferentes razones, pueda haber sistemas educativos de diferentes posibilidades en función de la comunidad autónoma de residencia. Aquí enlazo con la postura de la Administración. Nosotros conocemos el caso de la comunidad Navarra porque nos hemos preocupado profundamente de ella. No conozco el centro "Benjamín de Tudela", pero sí conozco el macrocentro de formación profesional que hay a la entrada del pueblo. Uno de Galicia llega a aquel centro y queda epatado. Ante la capacidad, los recursos, las posibilidades que hay allí te quedas sorprendido. Hay que tener en cuenta la realidad propia de Navarra, que tiene unas condiciones demográficas, económicas, etcétera, muy favorables, pero también decía el compañero de Madrid que la comunidad autónoma había retirado un proyecto que tenían con la Fundación Tomillo. Nosotros conocemos a la Fundación Tomillo, de hecho creo que la hemos premiado en nuestro último congreso por la labor que está desarrollando. Eso demuestra el diferente grado de implicación que puede haber por parte de las administraciones. Más allá del voluntarismo de todos, la Administración educativa tendrá que implicarse para que el tema de la atención a la diversidad no nazca de experiencias pilotos sino que forme parte de la realidad del sistema educativo. El problema que tiene la comprensividad es que es enorme cara, ese es el gravísimo problema. Si no hay suficientes recursos económicos, podrá haber muchos intentos, que los hay, con carácter voluntario, pero no avanzaremos. Tenemos que ser realistas, y esto no es ideología; la escuela comprensiva es muy cara, es mucho más barata la escuela selectiva.

Para terminar quiero hacer una pregunta que tiene que ver con lo que ha planteado Manuel, el director de Tudela. Nos preocupa de Navarra que en los centros concertados no haya en cuarto de ESO apenas el itinerario práctico o que muchas veces no sean necesarios los profesores de ámbito, porque los propios centros no necesitan ese tipo de profesorado.

Nos preocupa muchísimo la diversificación entre centros. Estamos abiertos a cualquier debate sobre diversificación en el aula, diversificación dentro del propio centro, pero la diversificación entre centros, enlazando con la

última intervención de la mañana, sí puede llevarnos a que, aun con la mejor intención, estemos creando redes paralelas diferentes entre sí.

El señor **BENITO PARDO** (Secretario General de Educación de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura y moderador de la mesa redonda): Muchas gracias.

Si te parece Manuel, empieza con la primera respuesta. Os pido que lo cuatro ponentes intervengáis de la manera más breve posible. Me comunican que hemos agotado el tiempo, por lo que no podrá haber más intervenciones tras las de los cuatro ponentes.

El señor **CAMPILLO MESEGUER** (Director del I.E.S. "Benjamín de Tudela"): Voy a intentar repasar los temas que se han planteado de forma rápida por el mismo orden en el que se han planteado.

En primer lugar, me han pedido aclaraciones sobre las opciones en cuarto de la ESO y el grupo de UCA. Empiezo por este último. Sobre el grupo de UCA he dicho que se organiza en el centro para alumnos que ya tienen quince años, por tanto están en el último curso de secundaria obligatoria. Normalmente son alumnos que, aunque tienen quince años, tienen un nivel curricular asociado a tercero de la ESO; son alumnos que ha repetido alguna vez, y además de la repetición, ya sea en primaria o ya sea en secundaria, tienen problemas personales o sociales muy graves. Ese alumno es de quince años, en su mayor parte es el último año que va a estar en el centro y necesita una atención especial que curricularmente está asociada a tercero y no a cuarto. La experiencia que tenemos en estos tres años es que una parte de este alumnado, dos de los doce, han pasado en el curso siguiente a diversificación curricular y han acabado obteniendo el título, es decir, que existe una pequeña minoría de esos alumnos a los que la efectividad del programa permite reconducciones a nivel curricular hasta alcanzar el título. En la mayor parte de los casos no es así, puesto que el objetivo principal del programa no es alcanzar niveles curriculares sino integración social: habilidades sociales, aprender a convivir, tener los mínimos hábitos de comportamiento y de

intervención en el trabajo, es decir, todo lo que es el proceso de socialización primaria que no ha tenido lugar en esas personas. Ese es el objetivo del programa y eso sí que se consigue con la gran mayoría. Sólo en algunos pocos casos se consigue además el avance curricular que les permita acceder al título. Pero la vía está abierta y todos los años algún alumno lo consigue. En los otros tres casos los grupos están normalmente organizados y en cuarto de la ESO las condiciones de acceso al título son las mismas, los tres programas conducen al título con los mismos criterios de si han sido alcanzados los objetivos de las distintas áreas y del curso en general, y con el título en la mano pueden entrar legalmente a cualquier tipo de bachillerato o de ciclos. Otra cosa es que a nivel de orientación haya unos más preparados que otros, pero no hay ninguna diferencia en cuanto a accesibilidad al título ni a estudios posteriores.

Ha habido otras intervenciones sobre la importancia del profesorado, la importancia de la organización del centro y la importancia de las horas de los especialistas. Yo he dicho que, técnicamente hablando, si conseguimos adaptar el desarrollo de la Logse con suficiente flexibilidad, tanto en el segundo ciclo de la ESO como en la autonomía de los centros, si se aportan los recursos adecuados, como nos está sucediendo a nosotros, la Logse empieza a dar resultados y empieza a ser aceptada mayoritariamente. En es sentido yo creo que la dinámica interna junto con la organización interna y la capacidad del profesorado, si se le ayuda y se le dan los medios, permitirá que este proceso se vaya asentando. Me atrevería a decir más. Por la experiencia que estamos teniendo en Navarra, y hablo desde un centro tradicionalmente de bachillerato, que han sido los centros más reticentes a entrar en la ESO, estamos considerándolo ya como una situación irreversible. Hoy día ya no se discute ESO sí o no, o Logse sí o no, lo que se discuten son los mecanismos, los ajustes, las medidas que hay que tomar para que eso se consolide definitivamente. Con la debida flexibilidad, con los recursos mínimos necesarios y con la red de centros, la intervención de la sociedad y las políticas compensatorias entre centros –urbano y ciudad, etcétera-, con esas medidas en la Logse cabemos todos, y la Logse sale adelante. Creo que hoy día ya es un proceso irreversible. El debate ya no es Logse sí o no, o ESO sí o no, el debate es cómo establecer los mecanismos adecuados para llevarla adelante

en cada zona. Hace falta tiempo para madurar la fórmula, pero no hay ninguna alternativa en este momento que pueda poner en cuestión que hay que formar a todos los ciudadanos hasta los dieciséis años. Creo que esa es una gran conquista de la Logse. Estamos aceptando un hecho político e histórico incuestionable y de alcance impresionante.

Evidentemente, falta el último problema, el más grave de todos. Mientras que cada centro va consiguiendo su ajuste entre comprensividad y diversidad, si tiene flexibilidad y tiene recursos, falta la comprensividad y diversidad a nivel social, entre centros con instituciones sociales. Esa segunda parte es la más difícil, es la más dura, y creo que regular esa situación es la siguiente etapa. Diría más, creo que tenemos que ir a proyectos educativos de ciudad. Yo hablo desde Tudela, donde hay tres centros de secundaria, dos públicos y un privado, tenemos alumnado de la comarca, hay otros centros de secundaria en otros pueblos como Corella, centros sólo de ESO; hay que hacer proyectos de ciudad o de comarca, en los que se tengan en cuenta todas estas variables entre centros: composición social, compensación de unos a otros, recursos compensatorios de unos a otros, etcétera. Al fin y al cabo la enseñanza concertada es una enseñanza financiada públicamente y tiene que formar parte de un proceso, si es verdad que la opción política de la sociedad es que todos queremos que haya una educación básica común hasta los dieciséis años.

No sé si me he saltado algún tema referido a Navarra. Únicamente quiero insistir en que si al profesorado se le dan recursos, es lo suficientemente competente y profesional para hacer las cosas bien, porque estoy seguro que todo el mundo está convencido de que es una conquista social irreversible.

Muchas gracias.

El señor **BENITO PARDO** (Secretario General de Educación de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura y moderador de la mesa redonda): Muchas gracias.

Tiene la palabra don José Antonio Martínez, con mucha brevedad.

El señor **MARTÍNEZ SÁNCHEZ**: Estando prácticamente de acuerdo con todo lo que ha dicho Manolo, quiero resaltar que en esto de la diversidad no existen ni recetas ni fórmulas mágicas. Me ha llamado mucho la atención una intervención que hablaba de aprender de lo que se está haciendo. Nosotros, el año pasado, cuando estuvimos estudiando la atención a la diversidad en las diferentes comunidades autónomas, nos quedamos sorprendidos de lo poco que se está aprendiendo. Es decir, había comunidades autónomas que tenían planteado el problema y tenían incluso un desarrollo normativo, y había otras comunidades autónomas en las que no existía el problema ni siquiera en los papeles. De lo que sí estamos convencidos es que la atención a la diversidad se llevará adelante con garantías a partir de la autonomía de organización pedagógica de los centros. Es decir, como no existen recetas mágicas, la única fórmula posible es dar recursos, tanto humanos como materiales, a los centros y dejarles organizarse de la forma que ellos estimen más oportuna. Para mí en este tema pasa lo mismo que en la autonomía de gestión económica. Digamos que autonomía es sinónimo de confianza y ahí es donde echamos un poco en falta los directores de los centros autonomía, sin quitar el hecho de que demandar autonomía pedagógica, que no es ni más ni menos que demandar confianza, no quiere decir que no se establezcan mecanismos de control para ver si los recursos se están utilizando de la forma más adecuada, sino todo lo contrario.

El señor **BENITO PARDO** (Secretario General de Educación de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura y moderador de la mesa redonda): Muchas gracias.

Tiene la palabra don José Luis Chávez.

El señor **CHÁVEZ FERNÁNDEZ**: Muy brevemente.

Solamente deseo decir que es muy gratificante y alentador escuchar a un inspector decir lo que nos ha dicho. Es verdad que el exceso de leyes y normas nos traba y nos dificulta. Nuestros inspectores allá en Sevilla también nos han permitido trabajar con libertad, de manera que: gracias.

Estoy de acuerdo con lo que usted ha dicho, sin menoscabo de resaltar que efectivamente hacen falta medios y recursos materiales, es verdad que el primero y mejor medio y recurso es el maestro, el profesor, el educador e inmediatamente, o antes o después, la familia.

El señor **BENITO PARDO** (Secretario General de Educación de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura y moderador de la mesa redonda): Muchas gracias.

Tiene la palabra don Daniel Rodríguez.

El señor **RODRÍGUEZ ARENAS**: Solamente quiero insistir una vez más en la experiencia. Los centros que estamos trabajando en este proyecto hemos constatado que la carencia de medios era patente. Ha surgido casi de manera espontánea ir a buscar recursos allí donde los hubiera. Quiero insistir un poco más en la intervención que ha hecho el compañero, sobre localizar recursos en otras administraciones que nos superan, como la Comunidad Europea, para financiar o promover ideas que desde un colectivo muy pequeño de profesores han conseguido movilizar cerca de doscientos o doscientos cincuenta profesores en torno a una misma idea, elaborando materiales interculturales, que se publicarán seguramente al finalizar el presente curso escolar. Esa localización y ese acopio de recursos facilita las prácticas educativas adecuadas que pretenden atender a la diversidad.

El señor **BENITO PARDO** (Secretario General de Educación de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura y moderador de la mesa redonda): Muchas gracias.

Lamento que se haya agotado el tiempo y que algunos de ustedes se hayan quedado con ganas de hablar. Mañana hay una segunda jornada en la que podrán intervenir.

Muchas gracias a todos los ponentes y a ustedes por las intervenciones que han realizado.

DÍA 24 DE FEBRERO DE 2000

PONENCIA:

**"DE LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL
A LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA"**

Por D^a Margarita Bartolomé Pina
Catedrática de Pedagogía Experimental de la Universidad de Barcelona

El señor **VICEPRESIDENTE DEL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO**
(Pérez Juste): Buenos días a todos y a todas.

Reanudamos la segunda sesión del seminario en la que habrá una ponencia sobre el tema "De la educación multicultural a la construcción de la ciudadanía", que va a impartir la profesora doña Margarita Bartolomé Pina. A continuación se celebrará una mesa redonda, al igual que ayer, sobre algunos trabajos de campo en relación con la educación multicultural.

Ayer ligábamos el tema de la diversidad a la educación de calidad en la medida en que hacíamos referencia a la necesidad y a la exigencia de una respuesta acomodada, adaptada o personalizada a las características y necesidades de todas y cada una de las personas. Se trataba de dar a cada persona la posibilidad de alcanzar su propio nivel de excelencia, un nivel que será distinto para cada persona, para lo que era necesario que cada uno contara con los medios, el apoyo, la ayuda y el tratamiento pedagógico adecuado a sus características y necesidades. Utilizando palabras de Rawls, en su libro *Sobre las libertades*, donde formula los principios fundamentales de la justicia, podemos afirmar en primer lugar, que toda persona debe tener igual derecho a un régimen plenamente suficiente de libertades básicas iguales que sea compatible con un régimen similar de libertades para todos y, en segundo lugar, a que las desigualdades sociales y económicas hayan de satisfacer dos condiciones: la primera, que tienen que estar asociadas a cargos y posiciones abiertos a todos, en condiciones de equilibrio y de equitativa igualdad de oportunidades y, en segundo lugar, que se debe procurar el máximo beneficio a los miembros menos aventajados de la sociedad.

Ese afán de lograr la excelencia personal de cada uno tiene que tener en cuenta también la dimensión social de la persona. La apertura de las personas supone, por una parte, la necesidad de ser preparado para enfrentarse con la realidad en la que convive pero, por otra parte, esa apertura es una necesidad para dignificarse: nadie se hace plenamente persona aislado de los demás. Según esto, las circunstancias de lugar y tiempo hacen que la preparación de

las personas deba acomodarse a los cambios y a las circunstancias de cada momento histórico y de cada lugar. Piensen, por ejemplo, que hace unos años la formación de una persona no necesitaba de una manera tan exigente como hoy de los idiomas o que apenas nadie sabía ni le interesaba la informática. Hoy en día los idiomas y la informática son necesidades urgentes para no ser analfabetos en el siglo XXI.

En otra línea parecida, que demuestra cómo los lugares y los tiempos suponen nuevas demandas al sistema educativo, está el tema del empleo. Hace unos años, en 1985, el Departamento de Educación y Ciencia del Reino Unido planteaba que la educación en los centros escolares debía promover el espíritu emprendedor y la adaptabilidad para incrementar en los jóvenes las posibilidades de encontrar empleo o de crearlo en beneficio de sí mismos o de otros. Pues bien, uno de los cambios de nuestros tiempos, probablemente uno de los más importantes y significativos, es el que tiene que ver justamente con la multiculturalidad. Debido a los procesos de globalización y, también, a los grandes movimientos migratorios, nos encontramos con un fenómeno hasta hace poco tiempo inexistente que es el de la multiculturalidad. Europa es un ámbito multicultural, pero todos y cada uno de los Estados son, a su vez, multiculturales y ello viene agravado, de alguna manera, por la "invasión", aunque preferiría decir acogida, de cantidad enorme de emigrantes que sin solución llegan, que tienen que llegar y que la comunidad necesita que lleguen.

Sin embargo, este hecho va a plantear problemas. Ni la sociedad ni los educadores estamos preparados para afrontar el problema que representa un cambio tan radical en la estructura de la sociedad. La educación necesita dar a cada una de las personas, para que tengan su sentido de identidad, los valores propios de la cultura. Pero ese mismo derecho, que tenemos todos y cada uno de nosotros, de conocer y sentirnos identificados con nuestra cultura, lo tienen las demás personas que conviven con nosotros. El sistema de valores es muy importante; en primer lugar, como decía el profesor Escámez, para orientar la vida de cada uno de nosotros y, en segundo lugar, para darnos un esquema que nos permite analizar, evaluar, tomar decisiones y resolver conflictos.

Ése es el marco en el que va a hablarnos la profesora Margarita Bartolomé que, como decía hace un momento a las personas que estábamos reunidas en el despacho del señor Presidente del Consejo Escolar del Estado, tiene la enorme suerte, ganada a pulso, de trabajar sobre lo que escribe y escribir sobre lo que trabaja.

La profesora Margarita Bartolomé, compañera mía de universidad aunque ella en la Universidad de Barcelona, tiene una larguísima experiencia universitaria, amplísimamente superados los treinta años. Es Catedrática de Pedagogía Experimental desde 1983. Viene trabajando sobre temas como la metodología de la investigación cualitativa, las diferencias individuales en la educación y, últimamente, en nuevos avances en la educación intercultural. Ha trabajado, como es lógico, en el ámbito de la investigación dirigiendo múltiples cursos de doctorado. En la actualidad es coordinadora del programa *calidad educativa en un mundo plural* -como ven ustedes, los títulos encajan perfectamente en el ámbito que nos congrega-, y en varios másters, coordinando uno en la Universidad de Carlos III de Madrid, sobre Educación Secundaria Obligatoria: *Educación para la responsabilidad social*.

Se puede decir que ha trabajado sobre cuatro grandes líneas: Estudios descriptivos y diferenciales en educación, educación en valores, investigación sobre el cambio educativo —en esta línea ha trabajado con quince tesis doctorales, trece de ellas en Nicaragua- y, durante los diez últimos años, su pasión de trabajo universitario investigador se ha centrado en la educación intercultural. De hecho, ella es la coordinadora del grupo GREDI que es reconocido por la Generalitat de Cataluña como un grupo consolidado, y ha coordinado siete proyectos de investigación, uno de ellos de gran valor para ella, como es la identidad cultural en los adolescentes.

En todos los trabajos de la doctora Bartolomé se considera fundamental la incidencia social de la investigación educativa, de forma que revierta en una mejora de la educación orientada a la transformación de la sociedad. Por ello, se ha esforzado en vincular los procesos formativos de las personas implicadas en la innovación y el cambio a los procesos de investigación. De hecho, la

profesora Bartolomé ha ido evolucionando desde la más rigurosa metodología experimental a la introducción de las metodologías cualitativas que salvan al mismo tiempo el rigor científico, la comprensión de la realidad y la recogida del punto de vista de los participantes.

Ésta es nuestra ponente y quedamos a la espera de sus palabras que aseguro serán sugeridoras, interesantes, atractivas y que nos abrirán perspectivas para el debate posterior.

Tiene la palabra la profesora Bartolomé.

La señora **BARTOLOMÉ PINA** (*Catedrática de Pedagogía Experimental de la Universidad de Barcelona*): Muchas gracias. Después de esto, casi me dan ganas de marcharme porque, como decía antes, no me siento muy cómoda en estos amplios escenarios, sino trabajando con el profesorado, en un aula con un grupo, creando juntos, intentando soñar juntos si es posible y compartiendo juntos los conflictos que estamos viviendo. Por tanto, no voy a dar aquí ninguna receta mágica, pero sí compartir la inquietud y la reflexión del grupo GREDI, grupo de investigación en educación intercultural en la Universidad de Barcelona que lleva ocho años trabajando intentando ver qué servicio, aunque sea pequeño, podemos prestar a la educación en este gran reto del siglo que ahora comienza. Es decir, cuáles son las necesidades reales que tiene hoy la educación, en un mundo tan complejo y en crisis que Scribner ha llamado "un mundo que vive la primera revolución mundial".

¿Cuál sería el tema? A mí me lo planteaban desde una inquietud. Existen escuelas con un problema migratorio exterior que está produciendo un aumento, en muchas ocasiones espectacular, de alumnado procedente de países que, a veces, tienen una gran distancia cultural respecto a nosotros: distinta lengua, diversas religiones, distintas costumbres. ¿Qué ha de hacerse? ¿Cómo hay que enfrentar el problema?

La primera idea que querría aportar en esta ponencia es que muchas veces la multiculturalidad se restringe en los planteamientos por dos motivos. Siempre pensamos en el alumnado inmigrante de clase socioeconómica baja y no se nos ocurre pensar, por ejemplo, en los alemanes que están invadiendo la isla de Mallorca y que no salen en los periódicos. Sin embargo, no pensamos que la multiculturalidad nos afecta a todos y a todas. Es decir, es un hecho mundial que se ha dado siempre y que, con los procesos de globalización que estamos viviendo, cada vez está afectando más intensamente a todo el mundo. Cuando oía lo de la invasión, pensaba en cómo se sentirían los países americanos, que he visitado con mucha frecuencia en los últimos años, al oír todo esto, cuando nosotros les hemos invadido de manera mucho más fuerte. En estos momentos hay más españoles que salen fuera de nuestras fronteras que personas que llegan a nosotros. Esto es un proceso recíproco y es importante constatarlo porque, insisto, la multiculturalidad afecta a todos y a todas: somos de distinta cultura los que estamos en la ciudad y los que estamos en las zonas rurales, ¿no es multicultural una escuela que está a caballo entre estas dos realidades?, ¿no es multicultural también la escuela donde se encuentran niños y niñas que proceden de lo que ahora llamamos inmigración interior, pues antes decíamos que venían de otras provincias, personas que vienen con otras culturas, otras necesidades, otros valores e, incluso, otro idioma? Y qué decir de los institutos en donde a veces tenemos una población que ha construido su cultura desde la marginalidad -veremos después que éste es un elemento clave- y que, por tanto, tiene una diversidad cultural hoy día muy grande, no sólo porque procede de la migración exterior, sino de muy distintos campos.

Por tanto, mi primera aportación será cómo intentar acercarnos a una institución educativa para descubrir esa multiculturalidad, para diagnosticar en nuestros propios centros o ayudar a diagnosticar, si tenemos responsabilidad sobre estos centros, esa multiculturalidad y ayudamos unos y otros a orientarla para que realmente se proceda a un proceso educativo verdaderamente intercultural.

La segunda aportación es descubrir que los modelos de educación multicultural se van aproximando a una denominada educación global y está muy relacionado con el tema, que ahora también despunta, de la educación para la ciudadanía. Hoy día encontraremos en las librerías muchos libros que hablan de ciudadanía y de multiculturalidad. ¿Por qué este énfasis en la educación para la ciudadanía, precisamente desde la multiculturalidad? ¿Por qué se avanza hacia la construcción de la ciudadanía? En la obra de Delors sobre el tema de *La educación encierra un tesoro* hay una frase que me ha impactado mucho, que dice: "la educación no puede contentarse con reunir a los individuos haciéndoles suscribirse a valores comunes forjados en el pasado; debe responder también a la pregunta: vivir juntos pero ¿con qué finalidad? ¿para hacer qué?, y dar a cada persona la capacidad de participar activamente durante toda la vida en un proyecto de sociedad." Esto es fundamental. Si estamos con grupos y afirmamos la primera idea de que vivimos en sociedades multiculturales, la segunda idea brota espontánea y es ¿cómo construimos juntos esa sociedad?. Es decir, cómo hacer que la escuela, nuestras instituciones educativas, favorezcan la cohesión social y no la fragmentación social. Cómo conseguir que no se den en nuestras sociedades actuales estos procesos de fragmentación y de marginación de unos grupos, que llevan siempre, o bien a la violencia estructural en su base, o bien a la violencia terrorista o a cualquier otra, porque no están contruidos sobre el principio de cohesión social, sino sobre la realidad de fragmentación social. Esto es una responsabilidad enorme de los educadores, de todos los que estamos preocupados por la educación, que pienso que somos todas las personas en este momento.

Al plantear el tema de la ciudadanía, quisiera trabajar dos pequeños puntos. ¿Hacia dónde tenemos que ir? Me parece fundamental partir de un concepto de ciudadanía, no como *status*, que también es importante, sino como *proceso*. En este punto intentaremos ver, por una parte, el sentimiento de pertenencia, muy ligado al de identidad y, por otra parte, cómo podemos hacer que las instituciones lleguen a ser instituciones en donde se vaya creando una práctica de la ciudadanía y que favorezcan esta cohesión social.

Esto es lo que quisiera apuntar muy brevemente. Me ha parecido importante plantear los enfoques, sabiendo que detrás de esto hay libros y que es importante después descender a la vida.

En primer lugar, el reconocimiento de la multiculturalidad en los centros educativos. ¿Por qué he hablado de reconocimiento y no de tolerancia, siendo éste un término típico del discurso liberal? Creo que la tolerancia es importante -ojalá hubiera más dosis de tolerancia en muchos ámbitos- porque significa que yo soy capaz de aceptar, de vivir y de estar al lado de personas que no piensan como yo, que no sienten como yo, que tienen raíces culturales distintas y que, por tanto, esta distancia cultural no me produce un rechazo y que, si me lo produce naturalmente, lo supero. Pero hablo de reconocimiento, porque -y me acuerdo de unas palabras del profesor Baraldi de la Universidad de Urbino, que trabaja con nosotros intentando construir un proyecto europeo de educación para la ciudadanía- la tolerancia, en el fondo, tiene algo de asimétrico, aunque no queramos darle esa asimetría. Las personas a las que toleramos también pueden decirnos que nos toleran y nos sentiríamos mal. Por tanto, hablo de reconocimiento de la multiculturalidad en los centros educativos porque supone otras cosas. En primer lugar, que yo conocía antes, pero que debía conocer mal o que no era consciente de que conocía. Reconocer significa volver a ese conocimiento de una nueva manera. En este momento, tenemos que volver a nuestras instituciones educativas con una nueva mirada, que es la de reconocer esa diversidad cultural, valorarla y celebrarla, aunque digan -y en parte tienen razón- los críticos, desde el planteamiento post moderno, que hay poco que celebrar dada la asimetría social y cultural que se está dando, haciendo alusión a algún autor anglosajón que hablaba de celebrar la diversidad. Pero la multiculturalidad no podemos vivirla desde una perspectiva negativa únicamente; somos las personas las que hacemos un problema de ella, en la medida en que no la reconocemos. Por tanto prefiero hablar de celebrar esa multiculturalidad, intentando enfrentar los conflictos que hay y que son reales.

Si yo tuviera que hacer un diagnóstico de una institución educativa ¿qué elementos tendría que ver? Intentaría acercarme al contexto multicultural.

Desde mi experiencia —en esto he aprendido mucho de los latinoamericanos— cuando uno intenta entender una institución educativa no puede hacerlo prescindiendo del contexto, de la comunidad en la que esa institución se encuentra enclavada, de los problemas de esa comunidad, de cuáles son las características socioculturales de esa comunidad y qué instituciones están en esa comunidad favoreciendo o enfrentando un determinado tipo de educación. Hace unos años fui a vivir a un barrio para comprobar de cerca lo que significaba el tema de la multiculturalidad, vivida desde el ángulo de los que la sufren. De no haber vivido en él, era difícil entender la problemática de esa escuela primaria, porque allí se daban tres comunidades enfrentadas: los gitanos, los gitanos portugueses y los que procedían de la migración interior; no existían prácticamente catalanes de origen ya que era un barrio que se había construido hacia los años cincuenta con el aluvión de personas que llegaron a Barcelona. La problemática social tan fuerte de fragmentación que tenía esa sociedad, se plasmaba en el centro. Nosotros intentamos enfrentar esa problemática buscando estrategias para unir un poco más la comunidad en el ámbito de la escuela. Pero costaba mucho que el profesorado reconociera que una institución no puede trabajar al margen de la comunidad. Por tanto, el primer punto es acercarse al contexto, analizar cuáles son las características del contexto. En un seminario con profesorado les devolvimos la investigación que habíamos hecho de diagnóstico a la escuela multicultural en Cataluña, compartimos con ellos las inquietudes y les pedí que hiciéramos una ficha de diagnóstico de acercamiento y estuvimos recogiendo elementos. ¿Cuáles son los que debemos recoger del contexto y qué debemos reflexionar sobre ellos?

Posicionamiento ante la diversidad. Conciencia de la realidad multicultural por parte de los miembros de la comunidad educativa. ¿Cómo viven esta multiculturalidad los padres y madres, las asociaciones, el profesorado y el alumnado? Cuando trabajábamos con institutos, en algunos claustros nos encontrábamos que no había conciencia de esta multiculturalidad, sino que tenían otra problemática. Es verdad que en el momento de la introducción de un alumnado nuevo en los institutos, como puede ser todo el de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, la diversidad que se dio era tan fuerte que la multiculturalidad quedaba en segundo plano y nos

miraban como marcianos en la tierra. Es importante el concepto que tiene esta comunidad de la multiculturalidad. Por ejemplo, hicimos una entrevista a ciento tres familias procedentes de diversos grupos de migración exterior para ver cómo vivían ellos la escuela y encontramos cosas sorprendentes, como la gran valoración que tenían de la institución educativa y, al tiempo, la gran expectativa que tenían con respecto a la educación de sus hijos, a diferencia de las que les asignamos nosotros muchas veces. Pero es verdad también que pensaban que si sus hijos e hijas no aprobaban o tenían problemas era por culpa de la escuela –a lo mejor tienen razón-, es decir, la asunción de responsabilidad se ponía fuera no dentro, no eran sus hijos los que tenían el problema. Pienso que es importante la percepción de que es una tarea de todos y, por tanto, el diálogo de unos y de otros. Para muchas personas la escuela es casi el único camino que tienen de promoción y tenemos que ver qué respuestas les damos.

Actitudes ante la multiculturalidad. Hay investigaciones muy diferentes como la de Juan Antonio Jordán, de Barcelona, la nuestra, la del colectivo I.O.É., la de Siguán trabajando en Madrid y en Barcelona, etcétera. En primer lugar, hay que decir que hay actitudes positivas, negativas e indiferentes, que no están ligadas ni a la edad, ni al sexo ni a ninguna variable, aunque puede existir en algunos momentos una relación ligada al desconocimiento en algunos colectivos de escuelas privadas que no tengan esa conciencia, como decíamos antes, de multiculturalidad. En segundo lugar, es importante, relacionado con las actitudes, el tema que se desprende de los cuestionarios que trabajan sobre cómo ve la multiculturalidad el profesorado. El profesorado muchas veces ve la multiculturalidad ligada sólo a problemas muy puntuales como, por ejemplo, el de la lengua. Es verdad que es angustioso tener a un alumno o alumna en la clase que no comprenda el idioma en el que estamos trabajando. Pero piensan que cuando esté resuelto este problema, está resuelta la multiculturalidad. Otros plantean que todos sus alumnos y alumnas son iguales, confundiendo la igualdad de derechos con la diversidad. Sin embargo, he captado que hay una cierta –me gustaría después en el diálogo poder compartir sus opiniones porque querría aprender de este encuentro- involución en el profesorado, al menos en el que yo conozco, en el tema de la multiculturalidad, que fue

efervescente hace unos años —en el año 1992 empezaba con fuerza- y que ahora hablar al profesorado de educación multicultural o intercultural le enfrenta un poco. Me pregunto si no hemos quemado el término y los procesos antes de que se den. Esto me preocupa.

Voy a terminar con estos elementos, que son claves, aunque soy consciente de que con cada uno de ellos merecería la pena detenerse más despacio. También quiero señalar que en este diagnóstico hay que ir a los documentos generales, dándoles la importancia que tienen, como es la expresión colectiva de un proyecto, pero sabiendo también que no tendrán importancia en la medida en que no sean realizados participativamente, revisados realistamente y analizados continuamente por la comunidad educativa. Es decir, nosotros analizábamos los proyectos educativos —los que los tenían- si allí se plantea la diversidad: el reglamento de régimen interno, tan interesante para ver el concepto de disciplina y cómo se trabaja la disciplina en el centro, es decir, cómo estamos discriminando o no de hecho al alumnado en su diversidad cultural; el proyecto curricular de centro: cómo estamos atendiendo al currículum en el centro; el plan general de actividades, y todos estos tienen valor en la medida que reflejen bien lo que se quiere, el porqué se quiere y hacia dónde se va.

La política y realidad lingüística. He puesto esas dos cosas juntas porque el diagnóstico no puede hacerse nunca sólo sobre la política, siendo importante la política. La política lingüística es esencial en un centro multicultural. Pero no estoy hablando sólo de la política formal, la política que nos llega y que está legislada, que es importante, sino también de la política que tiene el centro cuando le llega un alumno, por ejemplo, con una lengua diferente. ¿Qué va a hacer? ¿Va a exigir a las autoridades, por ejemplo, un apoyo serio y formal para una segunda lengua para este alumnado? ¿O pensamos que, simplemente, por meterlo en un aula el alumno ya va a aprender? ¿Qué apoyos va a reclamar? Ésta es la política del centro y ahí hay que hacer más hincapié; no basta sólo con quejarse, sino que el centro tiene que trabajar unido y enfrentarse a este tema.

Pero también cerrar los ojos a la realidad multicultural y multilingüística de los centros es muy negativo y produce siempre fractura social. Hay que recoger la realidad y con ella intentar ajustar la política lingüística, pero siempre desde unas actitudes clave, como son la *acogida*, la *apertura* y el *convencimiento* de que lo multilingüístico y lo multicultural siempre enriquece. No podemos pisar el derecho de toda persona a comunicarse y esto es importantísimo. Recuerdo a una profesora de un centro, que para mí era verdaderamente intercultural -con todas las limitaciones pues era una escuela pública muy sencilla, con muchas dificultades y que, además, asumía su catalanidad con mucha fuerza-, que hablaba catalán, cómo asumía en su clase a los niños que entraban, con qué comunicación no verbal actuaba e interactuaba permanentemente con ellos y cómo había forjado un clima para que los alumnos trabajaran con estos niños que se incluían en el aula. Esto es un gran reto.

Organización del tiempo y del trabajo. Aquí hay unos criterios fundamentales: adscripción del alumnado en las aulas, los agrupamientos flexibles, muy cuestionados en Inglaterra, por ejemplo, que pueden ser un buen camino para aproximarse al nivel del alumnado, pero también para la fragmentación y para la marginación.

Metodologías adecuadas a la multiculturalidad. Ahora está de moda el aprendizaje cooperativo, por ejemplo, y tiene derecho a ello porque esta metodología, este tipo de estrategias de aprendizaje, se ha demostrado -cuando yo trabajaba el tema *Educación para la responsabilidad social* lo comprobé- que tiene mucha más eficacia que ciertos planteamientos que, aparentemente, son más multiculturales, como es el enriquecimiento del currículum con unos temas determinados. Sin embargo, el que la gente aprenda a trabajar junta, que se descubra que el otro es indispensable para mi trabajo, etcétera, es un camino muy prometedor.

Querría terminar este apartado volviendo de nuevo al punto de vista de qué es lo que pretendemos. Cuando yo hago un diagnóstico de los documentos, de las políticas, de los proyectos, en definitiva, de todo este

posicionamiento que tiene el centro ante la diversidad, tengo que terminar contrastándolo con los modelos de educación multicultural que, en el fondo, están sirviendo a enfoques políticos. Es decir, cuando yo hablo de "hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida", cuando se mantiene la cultura hegemónica de un país, estoy hablando de modelos asimilacionistas, compensatorios, segregacionistas y tenemos que ser conscientes de qué es lo que en el fondo estamos haciendo. ¿Estamos queriendo que todos lleguen a una cultura que nosotros creemos que es la buena, que es la estándar? Cuando hablo del reconocimiento de la pluralidad de culturas en aspectos parciales o globales dentro del marco escolar, que es reconocer la existencia de una sociedad multicultural, estoy hablando de modelos como son el currículum multicultural, la orientación multicultural, el pluralismo cultural, es decir, el reconocimiento del derecho a la expresión propia de la identidad cultural de las minorías. Esto, llevado a su máxima expresión puede llevar a un fraccionamiento social y, llevado bien, puede constituir una riqueza dentro de las instituciones educativas. En los Países Bajos las escuelas islámicas, ciertas escuelas para japoneses, para alemanes, etcétera, u otro tipo de escuelas ¿por qué se han hecho? ¿Para defenderse o para proporcionar su propia cultura al margen? Es importante recoger esta herencia de la lucha de las minorías; estos modelos nacen cuando las minorías son conscientes de sus derechos y creo que es válido, en la medida en que vayamos avanzando poco a poco de modelo. Es decir, tenemos que incorporar elementos culturales pero no sólo elementos culturales de este tipo.

Hacia una opción intercultural basada en la simetría cultural. El modelo intercultural se puede decir que está acuñado en Europa a nivel teórico, que es como a nosotros nos gusta trabajar muchas veces, es más, suena muy mal hablar de educación multicultural aquí. Sin embargo, el modelo intercultural supone socialmente una simetría cultural entre las culturas y creo que las instituciones educativas tienen que avanzar hacia la simetría cultural. Lo que estoy diciendo es que el modelo intercultural es un tópico en la medida en que la sociedad no es simétrica y, por tanto, tenemos que luchar para que lo sea y para incorporar elementos interesantes al modelo intercultural desde otras perspectivas, como fomentar la solidaridad recíproca entre culturas y la del

modelo intercultural o denunciar las injusticias cometidas a causa de la diversidad cultural y luchas contra ellas: los modelos antirracistas. En el Reino Unido han entrado con fuerza los modelos antirracistas, desde un enfoque sociocrítico, cuando han planteado que era utópico hablar de interculturalidad. Por eso, el mismo Banks, que ha ido evolucionando a lo largo de su ya larga carrera y que plantea un modelo institucional, diciendo que la multiculturalidad hay que verla en todos estos aspectos: en el currículum, en las relaciones, en los libros, en la política lingüística, en el currículum oculto, en la organización, etcétera, al comprobar –como me pasa a mí también- claramente la asimetría social y cultural que se está dando en nuestras instituciones y en nuestra sociedad, llega a la conclusión de que es preciso hacer un esfuerzo por avanzar en este modelo, es decir, es preciso trabajar un planteamiento antirracista, hay que plantear la lucha contra la discriminación, contra el prejuicio, contra los estereotipos, contra la xenofobia, porque no es verdad que la sociedad esté al margen de todo esto; es verdad que esto no lo provoca –y esto es importante- sólo la institución escolar, ni mucho menos; hay una violencia estructural que la está provocando, pero la institución escolar no puede quedarse al margen.

Por eso, el último enfoque intenta recoger lo mejor de los anteriores. Banks, en sus últimas obras de los años 1997 y 1998, trabaja desde una perspectiva más abierta y es significativo que lo haga desde el concepto de ciudadanía, porque quiere decir que ha llegado a este planteamiento desde todo un largo camino. Él dice que hay que trabajar la ciudadanía multicultural pero desde planteamientos como el enriquecimiento del currículum a nivel de contenido, pero también desde el tema de la concepción, de los distintos procesos de pensamiento de las distintas culturas. ¿Yo dejo que los demás se expresen con estos procesos distintos? El movimiento feminista en la ciudadanía, por ejemplo, plantea si se está permitiendo en las escuelas que el pensamiento de las mujeres se exprese igual que el de los hombres. Sobre esto hay un tema muy interesante que es "La narración como un recurso para la expresión espontánea del pensamiento de los distintos grupos culturales".

Pero querría señalar que en este enfoque global hay que avanzar más, pues eso no es toda la verdad, porque hay que tomar en cuenta la situación actual, no sólo de este grupo pequeño de personas que van a convivir en la escuela, sino que van a vivir en un mundo global, asimétrico, donde las relaciones estructurales son de injusticia y estas personas tienen que saber que esta diferencia cultural puede ser una asimetría social, una bomba de relojería. Por tanto, tienen que enfrentarse a ello. Van a vivir en un mundo donde unos grupos están realizando unas tareas que a veces lesionan la dimensión ecológica, por ejemplo, y este tema, que parece muy alejado de la multiculturalidad, ahora está incluyéndose en esa educación global porque, de alguna manera, todos estos elementos, la educación paritaria, la educación antirracista, la educación ecológica, la educación para el desarrollo, la educación para la responsabilidad social están confluyendo en una educación global. Nuestro mundo tiene que tomar el peso y dar respuesta.

Dejo para el diálogo dos puntos que me parecen también interesantes, como son las relaciones en el centro y la educación intercultural en el currículum. Después hay algunas transparencias sobre cuál sería la competencia multicultural que deberíamos dar al alumnado desde el currículum.

Las necesidades que se desprenden de todo este tema son la formación del profesorado, porque es clave. Este cambio es un cambio revolucionario, no sólo de mentalidad, sino de práctica y de actitudes. El profesorado que está con una actitud positiva podrá, a lo mejor, utilizar recursos más modestos o no conocerá tanto unas metodologías, pero es capaz de establecer un contacto, de favorecer la autoestima, el autoconcepto y el desarrollo personal. Por una parte, la formación, tal como la hemos intentado plantear, es una formación que ha de aunar la reflexión y autopercepción de sus propias preconcepciones - hablamos mucho del constructivismo, pero resulta que, a veces, el profesorado no nos auto examinamos y, yo por lo menos, me he encontrado con cosas que me dicen que soy racista y yo no lo sabía-. ¿Cuáles son las autoconcepciones, los prejuicios y los estereotipos que el propio profesorado tiene? Por otra parte, el profesorado tiene que reflexionar sobre su práctica: ¿Para qué hago esto?

¿Con quiénes estoy trabajando? ¿Qué estoy consiguiendo? ¿A quiénes estoy marginando? ¿Qué elementos estoy produciendo de impacto en nuestra sociedad? Por tanto, la formación necesitaría aunar esa reflexión con una evaluación realista y esperanzada de la propia práctica. Esto es esencial. No basta con dar unos materiales al profesorado. Me acuerdo de un profesor que me decía que si le hubiera dado ese material, lo hubiera metido dentro de un cajón y ahí estaría hasta ahora. Pero esa persona tuvo el apoyo de otra persona que estuvo cerca, crearon un equipo, le devolvieron cuál era su práctica educativa, discutieron la práctica, discutieron los materiales, vieron si valía la pena y si respondían a los problemas y necesidades del centro. Esto fue lo que hizo cambiar al profesor, hasta tal punto que este profesor, que nadie sabía que era gitano y que ocultaba su identidad cuidadosamente, a raíz de todo un programa de trabajo de desarrollo de la identidad cultural en una escuela pública de Cataluña con gran diversidad cultural, en este momento está trabajando en una asociación para promover la incorporación de los niños gitanos a la Secundaria. Es la respuesta personal a una formación profesional. Me parece importante el tema de la formación del profesorado desde esta perspectiva y creo que las diversas instituciones que estamos trabajando en esto nos debemos unir. Servicios como el de educación compensatoria, trabajos profesionales como el de la inspección, los que estamos en la universidad, etcétera, debemos buscar cohesión para trabajar en la formación del profesorado desde una perspectiva de acompañamiento y de aprendizaje mutuo.

El material y recursos también es un tema importante.

Aprender a prevenir y tratar el conflicto. Es un tema fundamental. Dicen que los tres temas claves o emergentes son: uno, el del conflicto, los mediadores interculturales, otro el tema de la identidad y el de la ciudadanía.

Situar el proyecto educativo en un proyecto social más amplio. Que no se centre en la escuela, que tenga voluntad política de considerar las poblaciones inmigradas como parte integrante de la sociedad de residencia, que haya una interacción entre el frente socioeconómico y el educativo, que se

pueda repensar el papel y el funcionamiento de la escuela y que haya políticas educativas activas.

Pasaría ahora, brevemente, al tema de la ciudadanía. Me van a disculpar que haya introducido este tema, pero lo he hecho por coherencia con lo que nosotros pensamos en este momento. Creo que aquí hay un foro de personas que son privilegiadas en el campo de la educación porque tienen una incidencia real en la vida de las instituciones educativas y compartir esta inquietud me parecía fundamental. Si autores tan importantes como Banks y otros están dando un viraje fundamental de todo el planteamiento de educación multicultural hacia el tema de la educación para la ciudadanía, he creído que lo teníamos que plantear aquí. ¿Por qué se está dando este paso? Porque hay necesidad de luchar contra la exclusión y los procesos de violencia estructural y porque apoya la dignidad de las personas, reconociéndoles la posibilidad de hablar y actuar públicamente, ya que no puede hacerlo una persona que no es ciudadana y el espacio público es el espacio de la ciudadanía. Por tanto, tenemos que ver a quiénes consideramos ciudadanos y a quiénes no. ¿A quiénes vamos a marginar de los que están junto a nosotros? Por tanto, a lo mejor el concepto de ciudadanía que estaba ligado al Estado-Nación tiene que cambiar, pero no sólo como *status*, sino como *proceso*. ¿Por qué hay necesidad de ofrecer un marco más amplio a la concepción de ejercicio de la soberanía donde quepan las personas que comparten un espacio, unos intereses y unos proyectos comunes y para hacer frente a procesos de identidad que favorecen la "incapsulación" étnica? Este es un tema sangrante. Es decir, el tema de la identidad étnico cultural y nacional es duro porque se produce en un contexto de globalización, de inseguridad y, como expresa Maluf muy bellamente en su obra *Identidades asesinas*, la inseguridad mata. Con relación al concepto de identidad, desde una perspectiva global hay dos grandes tendencias. Una es la tendencia universalista que, aparentemente, parece muy clara, pero cuando hablamos de cultura universal ¿estamos hablando de cultura occidental? Es natural que hayan surgido unos fundamentalismos como miedo a la inseguridad, como reacciones defensivas *identitarias*. La tendencia universalista sólo es creíble si reconoce el pluralismo

cultural y desde ahí se busca lo común, desde el sentimiento de pertenencia étnica, cultural y nacional.

Hay un gran tema acerca de qué retos educativos tendría hoy la institución educativa en relación con la identidad, y que serían:

Fomentar el desarrollo de una nueva forma de ser persona, de una nueva forma de construir la identidad, de una nueva identidad.

Enseñar de forma diferente la diversidad cultural y las diferencias étnico culturales, incluyendo aquí todos los programas que hay de desarrollo de la identidad cultural.

Fomentar el desarrollo de una nueva identidad, la identidad europea. Aunque quiero insistir que sólo tenemos una identidad y que otra cosa es la pertenencia, que tenemos múltiples, y a una de ellas se la denomina identidad europea. Tenemos la pertenencia al lugar donde nacimos, que es la pertenencia de origen; podemos pertenecer ¿por qué no? a la ciudad donde vivimos y, en un ámbito más amplio, a la Nación o a la Autonomía, o como queramos llamarle, donde nos situamos; tenemos también pertenencia al Estado, a Europa y al mundo. Es decir, creo que hay diversas pertenencias y lo importante es crear una nueva identidad, una pertenencia más amplia que la que normalmente tenemos que es más reducida, pero para construirla necesitamos tener algo que compartir, algo común.

Hay que tomar conciencia de la importancia de la construcción de la identidad en relación con los conflictos, porque los conflictos *identitarios* son los más duros, los más crueles y, desgraciadamente, tenemos mucha experiencia de esto.

Realizar cambios en las estructuras y contenidos de las instituciones educativas con realismo y previniendo. A veces, los conflictos salen a la segunda o tercera generación.

Me voy a referir ahora a la ciudadanía como práctica y como proceso. En primer lugar, el concepto de ciudadanía, como decía, está cambiando y hay muchas obras sobre este tema tan interesante, que es como un mundo nuevo, y planteamientos antiguos y modernos.

La práctica no será posible sin un trabajo previo desde una perspectiva más cognitiva, concepción de los derechos y responsabilidades. Todo esto está muy vinculado a la educación para derechos humanos. Pero quiero insistir en la unión de enfoques de las instituciones educativas entre derechos y responsabilidades, porque en un clima de libertades nos olvidamos que la libertad sin responsabilidad no tiene sentido. Junto a esto, hay que desarrollar el juicio crítico, porque la ciudadanía no se entiende como algo que ya está construido y a lo que yo me adhiero. Hay algo construido, indudablemente, que son los derechos consensuados, pero tenemos que ayudar a las nuevas generaciones, porque son multiculturales, a descubrir ese espacio común de solidaridad donde nos tenemos que encontrar. Ellos van a desarrollar un juicio crítico desde la escuela, desde las instituciones educativas pero ¿cómo? Trabajando en los Consejos Escolares, en asambleas de clase, es decir, con un eje transversal —esto es muy importante— intentar ayudar a las personas a ver, a plantear la realidad y a tomar decisiones. De ahí se deriva la competencia ciudadana, que es una competencia progresiva. Será una ciudadanía crítica en la medida en que vayamos intentando cuestionar esta misma sociedad en la que nos encontramos para intentar construirla más justa, más libre y más solidaria. ¿Cómo se puede hacer? Puestos en dinámicas transformadoras, la experiencia que tengo en intentar articular la educación popular y la educación formal en centros de la República Dominicana me dice que el alumnado tiene muchas más potencialidades de las que creemos. Por ejemplo, su capacidad de organizarse y su capacidad para ayudar a los más pequeños a organizarse, que es una estrategia muy interesante que hemos

utilizado en las escuelas de República Dominicana para hacer un pueblo consciente y organizado.

Finalmente, yo pienso que la práctica de la ciudadanía supone una reorganización institucional; las estructuras participativas y el funcionamiento participativo de la escuela tienen que ser puestos en cuestión y tienen que ajustarse. Y no me refiero a la participación formal, sino a la participación real. Hay que aprender a trabajar juntos y hay que dar a todos y a todas la misma responsabilidad y la misma oportunidad en la propuesta educativa.

Termino con una propuesta educativa sobre qué debemos trabajar en la práctica. Podemos trabajar el comportamiento en lo cotidiano, es decir, trabajar en el aula esa ciudadanía, ese saber reflexionar juntos, decidir juntos y ver ese espacio común de solidaridad; en los servicios a la comunidad y en la comunidad, porque la relación escuela-comunidad es esencial en este nuevo enfoque educativo; en la mejora de la calidad de vida, porque es una tarea de todos esta doble dimensión en la tercera generación de derechos humanos, la dimensión humana, relacional, la responsabilidad social respecto a las personas, pero también la dimensión respecto al ambiente, a la tierra, a lo que hemos hecho de nuestro planeta y la perspectiva global del compromiso social, la educación para el desarrollo. De las tres generaciones de derechos humanos, la generación última es la educación para la calidad de vida, para la paz y para los derechos humanos, que ya sabemos que es emergente, que está empezando, pero que vale la pena que entre todos los construyamos.

Aprendiendo a enfrentarse al conflicto y a la incertidumbre. Éste es un camino por hacer y por ello tendremos conflictos. ¿Cómo los enfrentamos? ¿Cómo los asumimos? ¿Qué capacidad de aguante tenemos entre todos? ¿Cómo nos ayudamos? ¿Cómo nos iluminamos? Ahora espero que me iluminen ustedes. Gracias.

COLOQUIO

El señor **VICEPRESIDENTE**: Muchas gracias, profesora Bartolomé. La verdad es que el tema es apasionante, complejo, difícil y, como usted ha señalado, nos afecta a todos.

He tomado algunas notas. Reconocer, valorar y celebrar la multiculturalidad. La multiculturalidad supone riqueza y es muy importante para abordarla el contexto en que se produce. La asimetría social y cultural como problema a resolver. La necesidad de que la formación afecte a las actitudes de los profesores porque, si no, cambiarán pocas cosas. Y que el problema es el reconocimiento de la dignidad de cada persona, de todas las personas, al margen del sexo, de la raza, de la cultura y de la religión.

Ustedes habrán hecho sus propias anotaciones, por tanto vamos a comenzar el debate. Como el tiempo es limitado y llevamos retraso, les ruego encarecidamente que las intervenciones sean breves para que puedan hablar el máximo de personas. Voy a cambiar la estrategia de ayer, pidiendo las palabras, hablando ustedes seguidos y después la profesora Bartolomé tratará de responderles en la medida de lo posible.

Tiene la palabra don Rafael Villanueva.

El señor **VILLANUEVA (CC.OO)**: Hace treinta y seis años la OIT y la UNESCO recordaban a todos los países europeos que debían cuidar a los profesores y a las profesoras porque, teniendo en cuenta la evolución de las sociedades modernas, la profesión de maestro y de maestra iba a ser una profesión de bastante riesgo.

El libro de Delors que usted ha mencionado plantea básicamente que la función de la educación en toda Europa tiene que tener dos objetivos claros, si

no queremos que el tejido social europeo se vaya rompiendo lentamente. Uno es evitar la exclusión social, por todos los medios, y otro más importante, si cabe, es que la escuela sea capaz de generar claves cognitivas nuevas en los chicos y en las chicas para entenderse mejor a sí mismo, entender mejor a los demás y entender todos los procesos que se van a ir produciendo a lo largo del tiempo. Esto justifica suficientemente el hecho de que la escuela española, los profesores y las profesoras y quien tiene el poder político caigan en la cuenta de que las soluciones a las situaciones que se están viviendo pueden pasar por soluciones punitivas o por soluciones educativas.

Teóricamente, todo lo que se ha planteado aquí es fenómeno y nadie está en contra, pero poniéndome yo, un maestro, en el caso de mi pueblo que es el que tiene un mayor número de emigrantes de toda la Comunidad de Madrid, hay tres problemas. El primero es que todavía persiste un gran egocentrismo, pareciéndonos en muchas ocasiones a aquel cuento del mono que estaba viendo a los peces y que soñaba lo bien que estaba él en el árbol, llegando a la convicción de que lo mejor que podía hacer era sacarlos de allí para que estuvieran como él, que era lo mejor del mundo. El segundo es la "aporofobia". Por suerte para nosotros la profesora Adela Cortina ha manifestado hace una semana que no está existiendo xenofobia, sino "aporofobia", o sea, fobia al pobre, al marginado, hasta tal punto que los emigrantes que llegan a nuestro país vienen del tercer mundo, pero caen inmediatamente en el cuarto mundo y también en la escuela. El último gran problema es la falta de voluntad política, es si se quieren tener en cuenta estos temas o no, porque en la realidad la escuela intercultural en España se debería haber puesto hace quince siglos; el pueblo gitano está ahí hace quince siglos y no ha habido para nada voluntad política, al contrario; en las mismas escuelas públicas el miedo a que el niño y la niña gitanos estén presentes es una realidad. En los últimos datos que ha dado el Consejo Escolar sobre la multiculturalidad en el sistema educativo, de 26.874 niños y niñas gitanos, están escolarizados en centros públicos 24.515 y en centros concertados 2.359. Y de otras etnias, de 28.096 niños y niñas que están escolarizados, en centros públicos hay 25.682 y en centros concertados 2.414. El problema es mucho más amplio que las palabras, con las que estaremos todos de acuerdo;

tiene que haber una voluntad política para que los centros se organicen de otro modo, que se haga caso a los maestros y maestras que dicen lo que está pasando y que se pongan soluciones educativas o punitivas.

Para terminar quiero decirle que me alegro mucho de que trabaje en la República Dominicana porque así entre todos serán capaces de quitarles el racismo que tienen los dominicanos con el pueblo haitiano.

El señor **VICEPRESIDENTE**: Muchas gracias.

Tiene la palabra don Luis Acevedo.

El señor **ACEVEDO HITA** (*Consejero del Consejo Escolar del Estado. CC.OO*): Buenos días. Sólo voy a hacer una propuesta. Como soy de Comisiones Obreras y mi compañero ya se ha extendido, y como también soy amigo tuyo y miembro del Consejo Escolar del Estado, planteo solamente si debiésemos informar desde el Consejo Escolar del Estado al Ministerio de Educación y Cultura que la Administración central, aunque se hayan transferido todas las competencias de educación a las Comunidades Autónomas, tiene una urgente labor que hacer en este tema para prevenir los brotes de racismo o de "aporofobia" —como decía Rafael Villanueva— y que estos programas deberían de ser consensuados con las Administraciones autonómicas, pero liderados desde la Administración central y costeados desde los Presupuestos Generales del Estado.

El señor **VICEPRESIDENTE**: Muchas gracias.

Tiene la palabra don José Luis Gómez.

El señor **GÓMEZ**:

Quería hacer una observación muy breve. Usted ha planteado que el concepto de la multiculturalidad se ha quemado antes de que se habilitaran los procesos en curso. Yo entiendo que ha habido una proliferación de discursos

en el ámbito educativo que no han trascendido a la arena política y que cuando trascienden tíbiamente a la arena política, como es el caso de la Ley de Extranjería, crean ampollas. Yo me pregunto, abriendo paso al concepto de la ciudadanía que usted adelantaba, en qué medida se puede plantear como una nueva ilusión la educación multicultural o intercultural, como queramos llamarla, siempre y cuando no haya una unanimidad sin fisuras a la hora de reconocer una ciudadanía, porque en el mejor de los casos el concepto de ciudadanía, que se puede interpretar si somos generosos en la nueva Ley de Extranjería, es un concepto que se atiene a lo que usted ha considerado como el estatuto de ciudadanía pero, en absoluto, el proceso de ciudadanía. En ese sentido, hay una contradicción insalvable entre la educación multicultural y las políticas macro en el ámbito político. Gracias.

El señor **VICEPRESIDENTE**: Muchas gracias. Si seguimos así, podremos hablar bastante.

Tiene la palabra don Daniel Lucendo.

El señor **LUCENDO SERRANO** (*Consejero del Consejo Escolar del Estado. ANPE*): Buenos días. Quiero felicitar a la profesora Bartolomé por su intervención y agradecerle como miembro del Consejo Escolar del Estado que haya venido a transmitirnos sus reflexiones y experiencias sobre este tema.

Creo que todos los que estamos aquí, toda la sociedad española y toda la comunidad escolar, somos conscientes de que el tema que estamos abordando no es un tema nuevo en la escuela, pero es un tema nuevo que está avanzando en la sociedad española en los últimos años, con un nivel superior que años anteriores. Por tanto, hacer este tipo de reflexión en este y en otros foros nos ayudará a que en el futuro los centros educativos, con las actitudes positivas que se han enunciado y de las que todos participamos, como el antirracismo, el apoyo y la acogida a todas las personas y procurar darles el mejor tipo de educación, den los pasos para dar respuesta a esta realidad.

Pero yo quisiera hacer una reflexión. En este momento, nuestro sistema educativo en España acaba de concluir el proceso de transferencias. Tenemos una realidad educativa desde el 1 de enero distinta de la que teníamos hasta esa fecha y los que estamos involucrados en la educación, profesores, escuelas y administraciones educativas estamos observando que existe una tendencia, creada por esta realidad, a parcelar la educación, y ya hay Administración gallega, la Administración extremeña, la Administración andaluza, etcétera. Los profesores estamos en esa dirección y procuraremos que los cuerpos nacionales se sigan manteniendo pero yo me pregunto si no tendremos un nuevo peligro cuando empecemos en el futuro con alumnos de una comunidad y de otra, pudiéndose producir en las escuelas algún tipo de dificultad interior. Me gustaría preguntarle a la profesora Bartolomé si en sus reflexiones y en sus experiencias han analizado algo sobre esta situación que tiene ahora mismo el sistema educativo español. Nada más y muchas gracias.

El señor **VICEPRESIDENTE**: Muchas gracias, señor Lucendo.

Tiene la palabra doña Maite Fernández.

La señora **FERNÁNDEZ** (FETE-UGT): En primer lugar, quería felicitar a doña Margarita Bartolomé por su intervención, que me ha parecido muy oportuna en toda su extensión, y comentarle una duda. Me ha parecido entender que, en tema de la identidad, que después ha explicado que más que identidad podría ser pertenencia, teníamos que fomentar el desarrollo de pertenencia a una comunidad y, en concreto, a la Comunidad Europea. En mi opinión, esto es un poco peligroso porque siempre haríamos más grande la comunidad y siempre dejaríamos excluidos a grupos. Quizá no sería ése el modelo. Puede que yo lo haya percibido mal. Muchas gracias.

El señor **VICEPRESIDENTE**: Gracias, señora Fernández.

Tiene la palabra doña Eulalia Vaquero.

La *Consejera del Consejo Escolar del Estado*, señora **VAQUERO** (CEAPA): Como bien ha dicho la profesora Bartolomé, entendemos que la educación intercultural es la única respuesta aceptable que podemos tener ante la diversidad de culturas que existe actualmente en las escuelas. Pero este concepto entraña una nueva cultura escolar que tiene que partir del principio general de que todas las personas pueden ser educadas. Esta afirmación es muy potente, porque no estamos diciendo "algunas", sino que estamos diciendo "todas".

Este pensamiento que parece muy simple no ha calado dentro de nuestras escuelas, ni en la práctica pedagógica de muchos profesores, ni tampoco en muchas familias, cuando se sigue aceptando de manera generalizada que las personas diferentes son las únicas responsables, por no decir culpables, de sus problemas de aprendizaje pero rara vez cuestionamos al sistema escolar o a la sociedad. Al asumir que el fracaso en los aprendizajes se debe al propio alumno y no al sistema, se piensa que son los alumnos diferentes y no la escuela la que tiene que cambiar, y esto es un error que tenemos que combatir. Porque si no lo hacemos, como no se logra el cambio, se empieza a seleccionar dentro de la escuela y ofrecemos dos o más currículos diferentes. Uno que es el formalmente seleccionado por el sistema y que se lo ofrecemos a los alumnos normalizados y otro que, por llamarlo de alguna manera, puede corresponder más al de la subcultura, por supuesto también específicamente determinado por el sistema, que es un modelo que tiende además a subrayar el déficit en las personas como única causa de aprendizaje. El modelo de intervención que normalmente se utiliza es, por tanto, individualizado e incide generalmente en las incapacidades y no en las posibilidades del alumnado.

Como yo me creo el tema de la interculturalidad y, además, pienso que hay otras muchas personas que están haciendo mucho por llenar las escuelas y las aulas de este concepto, tendríamos que pasar ya a una fase más práctica y empezar a hablar sobre qué cambios en la organización escolar se han de producir, qué cambios en el estilo de la enseñanza y en el trabajo cooperativo entre los profesionales se han de llevar a cabo para lograr una enseñanza de

calidad, a qué nos comprometemos para ello, cuándo nos comprometemos, qué sentido tiene la evaluación para la escuela de la diversidad y cómo se ha de entender el progreso en la evaluación del alumnado. Creo que sería muy rentable, desde el punto de vista del tiempo, que empezásemos a afrontar todas estas cuestiones que tenemos pendientes con la mayor celeridad. Nada más y muchas gracias.

El señor **VICEPRESIDENTE**: Muchas gracias, señora Vaquero.

Como vamos relativamente bien de tiempo, a lo mejor le facilito las cosas a la profesora Bartolomé si responde a esta tanda de intervenciones.

Tiene la palabra la profesora Bartolomé.

La señora **BARTOLOMÉ PINA** (*Catedrática de Pedagogía Experimental de la Universidad de Barcelona*): En primer lugar, quiero agradecer sus intervenciones que han añadido más cosas y que han puesto el dedo en algunos problemas que son fundamentales.

Es verdad que el informe Delors habla de evitar la exclusión social y yo señalaba que me gustaba mucho el tratamiento de la educación para la diversidad desde este informe porque lo plantea desde un enfoque social, no psicologicista, como se estaba trabajando muchas veces la pedagogía diferencial; es decir, la educación para la diversidad como un imperativo de la cohesión social, como un reclamo de la cohesión social, justamente para evitar la exclusión social.

Varias intervenciones se han referido a la articulación entre proyecto social y político y proyecto educativo. En este tema es indispensable porque tiene una articulación profunda con el proyecto político y con el proyecto social. Por tanto, desde nuestro trabajo hemos intentado articular los enfoques sociales y políticos con los modelos educativos porque, aunque no podemos ser ingenuos, los modelos educativos no son neutrales. Pero la voluntad política yo la pongo en todos los ciudadanos y ciudadanas, aunque también en

el poder constituido, por supuesto. Pienso que las asociaciones, tanto sindicatos, ONGs, etcétera, tienen que tener esa distancia crítica hacia las instituciones gubernamentales, pero todos los ciudadanos y ciudadanas –y esto es una característica del postmodernismo que me parece muy interesante- tenemos también que ser capaces de unirnos para algo en un momento concreto, aunque no sea para siempre, ni en todo; unirnos como, por ejemplo, en el tema de la atención a la multiculturalidad, como un tema de justicia y de cohesión social; unirnos personas que, a lo mejor, estaremos distanciados en otros aspectos políticos, pero que ahí tenemos que hacer como una plataforma -a mí me parece que éste es un foro de plataforma, un foro que permite ese diálogo-.

En cuanto a la pregunta que me han hecho sobre si desde el Consejo Escolar del Estado se debería potenciar esto, creo que no me corresponde a mí contestarla, pero sí puedo decir que la educación no debe temer estar enclavada muy cercanamente a la comunidad de pertenencia de las instituciones. Al revés, el problema de la educación más fuerte es cuando están muy lejos las instancias de poder y la realidad educativa. Otra cosa distinta es, si se plantea este aterrizaje como un aterrizaje cerrado, centrado en su comunidad. Me han preguntado qué problemas tendría un niño o una niña, un chico o una chica que tenga que pasar de una comunidad a otra. Pienso que tiene que haber instancias de articulación, instancias donde podamos compartir cosas que son comunes y esto es esencial para la cohesión social de los pueblos y del mundo. Tenemos que tener plataformas, foros, donde discutamos temas que nos son comunes. La educación no puede ser tan absolutamente distinta, tan absolutamente cerrada que no tenga nada en común en Andalucía, en Cataluña o en Madrid. Personalmente, entiendo que esto sería una concepción negativa de lo que puede ser un aterrizaje. Ahora bien, deberían existir cuantos más aterrizajes mejor, cuanto menos centralizados mejor, siempre y cuando esa no-centralización no se entienda como una nueva centralización local, sino como una articulación de esfuerzos y como un acercamiento al servicio de la realidad.

También se me ha planteado qué pasa acerca de la pertenencia con la Unión Europea. ¿Excluimos a un grupo? Pido disculpas porque me he expresado muy mal y este tema me parece fundamental. En primer lugar, he dicho que el concepto de ciudadanía está cambiando. Esto quiere decir que si la ciudadanía se vincula a Estado-Nación, indudablemente, quienes no tengan la ciudadanía española, por ejemplo, no estarían dentro de nuestro grupo, pero tiene que ser así. Por ejemplo, los foros europeos se están planteando la posibilidad de dar a los residentes extranjeros una ciudadanía europea, para que el residente extranjero no tenga que renegar de su nacionalidad de origen y que, en cambio, pueda participar de la construcción de esa sociedad a la que, entre otras cosas, sirve con su trabajo, con su acción positiva dentro de esta comunidad. Digo esto porque cambia el planteamiento. Es decir, cuando nosotros trabajamos la ciudadanía como proceso en las escuelas, como práctica, estamos intentando que todos los niños y niñas, independientemente de su origen, se sientan ciudadanos allí donde están y que empiecen a percibirse como tales, pero no sólo de esa ciudad —o del "Barça", como contestó un niño magrebí a la pregunta de una encuesta acerca de dónde se sentía—, sino que vayan abriendo sus horizontes. Indudablemente, cabe el peligro del etnocentrismo europeo, del etnocentrismo estatal, como también el etnocentrismo de una ciudad o de una autonomía.

También querría decir que el gran reto que tenemos es no quedarnos en discursos, sino en prácticas. Desgraciadamente el tiempo es breve y exponer aquí una serie de aterrizajes que había traído sobre cómo se podría plantear la competencia multicultural en el ámbito de la tutoría, en el ámbito de la evaluación, en las nuevas tecnologías, etcétera, supondría un nuevo seminario.

Me gustaría también agradecer a muchas instituciones y asociaciones, aparte de personas muy queridas de la universidad que están trabajando mucho, que están haciendo materiales muy interesantes para apoyar todo este proceso. Todo este esfuerzo colectivo es muy importante.

El señor **VICEPRESIDENTE**: Tiene la palabra don Carlos Ladrón de Guevara.

El señor **LADRÓN DE GUEVARA RODRÍGUEZ** (*Consejero del Consejo Escolar del Estado - CEAPA*): En relación con lo que ha dicho usted al final, descendiendo de lo teórico a lo práctico, yo voy a ir a lo concreto. Ha dicho que hay algunos centros, principalmente privados, que no tienen conciencia de multiculturalidad y creo que a lo que se refiere es a que no tienen una práctica intercultural, porque decir que no tienen esa conciencia es como decir que no existe la luz del sol porque estemos en esta sala. Esto convendría matizarlo así. El que no tengan una práctica intercultural nos los demuestra el hecho de la selección que producen y los datos que se han manejado anteriormente, que dicen que sólo un diez por ciento de los alumnos inmigrantes están matriculados en centros privados. Así, en primer lugar, me gustaría preguntarle si le parece oportuno el actual sistema de admisión de alumnos, el fraude que se está produciendo en esa admisión por parte de multitud de centros y si se pudiese solucionar con comisiones de escolarización únicas, una por ciudad o una por distrito en las grandes ciudades; y mi segunda pregunta sería, dado que el conflicto intercultural está asociado los inmigrantes pobres y no a los ricos y, además, con infravivienda, con paro o con un trabajo marginal y, en general, con condiciones socioculturales desfavorecidas, si no sería oportuno una mayor implicación de los trabajadores sociales en la escuela y en la relación con las familias, una práctica de esos trabajadores en la escuela y cómo se podría organizar esto. Nada más y muchas gracias.

El señor **VICEPRESIDENTE**: Muchas gracias, señor Ladrón de Guevara.

Tiene la palabra el señor Hernández Carnicer.

El señor **HERNÁNDEZ CARNICER** (*Consejero del Consejo Escolar del Estado - CEOE*): Buenos días. A mí me ha parecido muy brillante y muy interesante la exposición, pero desde una óptica para mí coyuntural. Yo voy a intentar ofrecer otra óptica, pero no educativa, ya que represento a una institución económica fundamentalmente. Estoy convencido de que la mayoría de las políticas y de las estrategias diseñadas desde la Unión Europea, como el

Libro Blanco y otros documentos, están basados en una problemática económica y coyuntural. Hace bastantes años nuestras representaciones en Bruselas hablaban de que el problema de la inmigración iba a ser de crecimiento esponencial y, pasados los años, esto va a suponer un problema grave. Pero, por otra parte, estamos necesitando personas que asuman tareas que estamos necesitando en España. Creo que todos estos planteamientos económicos han llevado a situaciones problemáticas en la multiculturalidad y en la educación, pero tenemos que hacer frente a una coyuntura que está ahí.

Desde el punto de vista económico, mi opinión –y refrendada por otras organizaciones de carácter económico y empresarial- es no destrozarse las culturas autóctonas, sean de África, de Latinoamérica o de Oriente Medio, sino desarrollar estas áreas infradesarrolladas económicamente. El ejemplo cercano lo tenemos en Marruecos, donde se está haciendo un esfuerzo importante en la constitución de sociedades mixtas, textiles, de confección y de pesca con unos resultados magníficos, con inversión de capital de los dos países y también mano de obra mixta, pero cada uno con su cultura y cada uno en su país. Creo que cuando una persona procedente de Asia, de África o de donde sea se desplaza, lo hace por necesidades vitales y no para ver la cultura europea –yo he estado en Turín, donde hay un centro de formación de la OIT al que acuden trabajadores de latitudes del sur, del Ecuador, y les tienen que dar mantas, camisetas de felpa, botas, etcétera, por tanto, no creo que sea interesante ir a Turín para pasmarte de frío al lado de los Alpes-. Hay que potenciar que esas culturas sigan adelante en su propio terreno, en su propia localidad, en su propia zona geográfica, porque lo otro va a ser un mestizaje que yo creo que es coyuntural. Insisto en que habría que respetar, desarrollando, invirtiendo, marchando allí si es necesario, y montando una empresa mixta en esas áreas. Nada más y muchas gracias.

El señor **VICEPRESIDENTE**: Muchas gracias.

Tiene la palabra don Esteban Martínez.

El señor **MARTÍNEZ LOBATO** (*Inspector de Educación*): Buenos días. He recogido la preocupación de la ponente sobre la involución del profesorado y yo añadiría a otros sectores, como padres, sociedad, etcétera; estamos todos preocupados por esta involución hacia este tema. Creo que el profesorado percibe una disociación que existe entre la teoría –creo realmente que las leyes son progresistas- y la práctica, tal vez porque en este país el papel lo aguante todo y también porque los españoles pongan las cosas muy bien escritas pero luego no se encargan de cumplirlas.

Me voy a centrar en un tema que Carlos Ladrón de Guevara ya ha sacado a colación, sobre la política de distribución equitativa y la atención a estos alumnos en el centro. Los profesores perciben que, si en la ley está una intención integradora de esos alumnos, en la práctica estamos teniendo unas políticas segregacionistas. Y como estamos en un foro importante, como es el Consejo Escolar del Estado, quisiera que todos reflexionáramos porqué se da este resultado, estas políticas segregacionistas.

Como bien ha dicho el anterior interviniente, sólo el diez por ciento de los alumnos caen en la enseñanza privada y la mayoría están en la enseñanza pública aunque, dentro de ésta, sólo están en centros donde existe la compensatoria. Se da la contradicción de que, a lo mejor, hay dos centros, uno enfrente del otro o tapia con tapia, y uno tiene cuarenta y tantos alumnos y el otro ninguno. Tal vez la razón sea que los recursos están en un centro y no en todos.

Los profesores se quejan de esto mismo que hemos comentado. Se quejan de la bipolaridad de la red de centros de estudios con fondos públicos en la admisión de alumnos. Y no sólo es clave la admisión de alumnos, sino que también hay que revisar los concertos. No sólo hay que enviar a los alumnos a los centros concertados, que es lo que piden muchos profesores, sino que el problema es que no se da en estos centros el ambiente para acoger a esos alumnos. La enseñanza es gratuita en el sector del profesorado, en los gastos y en el funcionamiento, pero no lo es en actividades extraescolares, en el uniforme que llevan esos colegios y en muchos servicios que, si estos

alumnos no los realizan, no son bien vistos. Esto lo vemos los que tenemos familia o vecinos en esta situación. Hay que cambiar estos contextos, no sólo hablando de teorías, sino que hay que empezar a intervenir de una forma eficaz en la escolarización de estos alumnos, de manera igualitaria y no segregacionista. Por tanto, quiero decirles que, sencillamente, deberíamos entrar en temas de mayor práctica y de mayor defensa de los derechos de ciudadanía de estas personas, que también vienen de Europa.

El señor **VICEPRESIDENTE**: Muchas gracias.

Para terminar, tiene la palabra don José Cruz.

El señor **CRUZ VIÑAMBRES** (*Inspector de Educación*): Quisiera agradecer a la profesora Bartolomé la exposición tan interesante que ha realizado, que me ha sugerido dos cuestiones aunque, en aras de la brevedad, sólo me voy a referir a una de ellas.

En los barrios donde yo ejerzo la inspección es muy normal el aluvión de gitanos, de inmigrantes y de emigrantes, incluso en edades ya avanzadas, es decir, chicos de doce, trece y catorce años que aparecen por primera vez en la escuela. Y yo tengo una duda que me gustaría que nos aclarara. Teniendo en cuenta lo que usted ha señalado acerca del pluralismo y de la necesidad de integración, como trabaja en el área de Barcelona y dado que hay derechos iguales en todo el territorio de España, quisiera que nos contestara si el proceso de integración en Cataluña de estos niños marroquíes o inmigrantes de Galicia, del País Vasco, etcétera, que vengan ya educados en otro idioma distinto del español, se hace en catalán o bien en la lengua común, es decir, en el español que, lógicamente, les va a dar más facilidades para la movilidad dentro de España. Además, considerando también que luego el sistema educativo les va a exigir un segundo idioma extranjero, el inglés, y otro más que suele ser el francés. ¿Cómo se soluciona eso? ¿Qué metodología se utiliza en la práctica? Y ¿en qué idioma se comienza a integrar a los alumnos inmigrantes e inmigrantes extranjeros cuando se incorporan tardíamente al sistema educativo? Muchas gracias.

El señor **VICEPRESIDENTE**: Muchas gracias.

La profesora Bartolomé dará respuesta a esta segunda ronda de intervenciones.

La señora **BARTOLOMÉ PINA** (*Catedrática de Pedagogía Experimental de la Universidad de Barcelona.*): Yo no tengo respuestas para todo. En primer lugar, quiero señalar que es verdad que he hecho una afirmación indebida cuando he dicho que el profesorado de centros privados no tiene conciencia de multiculturalidad, porque es una generalización indebida. Pero de acuerdo con investigaciones que hemos hecho, cuando decimos que el profesorado no tiene conciencia, nos estamos refiriendo a que no ven la multiculturalidad como algo que les afecte. Indudablemente, y es muy posible por los datos que se han manejado, que esto se deba a que no se tiene una práctica de lo que normalmente se ha llamado la multiculturalidad, que es cuando hay niños inmigrantes de clase social baja, porque la socioétnia, insisto, funciona en este país; es decir, no se habla de multiculturalidad pensando en los japoneses o en los alemanes, sino que siempre pensamos en los magrebíes y de los gitanos. Deberíamos cambiar esa concepción.

Creo que este es un foro fundamental como proyecto social y es importante que nos planteemos que de todas maneras existe un porcentaje serio de alumnos que tenemos la obligación social de acoger —aquí se ha hablado de gitanos, pero también los que proceden de la inmigración exterior que, en comparación con otros países europeos, es muy pequeña y, por tanto, no nos deberíamos asustar tanto—. Aquí se han aportado cosas muy interesantes y una de ellas —éste es un foro interesante porque están representados diversos colectivos, que deberían plantearse este problema monográficamente— es cómo se está atendiendo en las distintas autonomías el tema de la distribución del alumnado. Éste es un tema complejo y hay que tratarlo con mucho respeto porque no podemos dejar al alumnado inmigrante de nivel socioeconómico bajo en completa indefensión. Si nosotros mandamos a un alumno magrebí a un colegio que no tiene alumnos magrebíes, porque

nos parece más justo, ese profesorado tiene que estar preparado para acogerle, tiene que haber recursos pensados para introducirlo en el centro sin que sufra un proceso de incomunicación, de marginación o de discriminación. ¿Por qué se van muchos magrebíes juntos a un mismo centro y, a lo mejor, en la misma zona hay centros públicos vacíos? Porque en ese centro, y hablo desde la experiencia, hay una persona de educación compensatoria, que ha nacido en Ceuta, que sabe el árabe, que los acoge maravillosamente, que les introduce en el idioma que sepan y que, sobre todo, les trata con muchísimo cariño y ha preparado al profesorado para que les acoja. A mí me parece que en este foro habría que ver cómo se preparan los centros concertados para recibir a este alumnado, no por presión, sino por convencimiento. Esto es una utopía pero, insisto, que la presión sin el convencimiento, sin la formación y sin foros hace que el alumnado sufra. Por otra parte, también es cierto que hay políticas segregacionistas y que hay que hacer bien la distribución de recursos.

Con relación a la pregunta sobre el idioma en que se recibe al alumnado en los procesos de integración, si en castellano o catalán, quiero plantearle si tengo que contestar desde lo que veo en las escuelas o desde la ley. Es decir, estamos en una escuela de inmersión donde la integración se hace en catalán, la normativa es clara. Pero también es verdad que el profesorado acoge a esos niños y hay distintas respuestas. Se les puede acoger en castellano y en unas clases de educación compensatoria fuera del aula se les introduce desde el árabe al castellano y, después, desde el castellano al catalán; o bien hablan castellano en el mismo aula muchísimas veces porque sus compañeros y compañeras son de Murcia, Albacete o Extremadura e, incluso, el profesor también es extremeño, y hablan catalán un ratito. Esto es una realidad, porque hemos ido anotando en qué idioma hablaba el profesor o la profesora a los alumnos cuando les hablaba, en qué idioma hablaba el alumno o la alumna en las clases de catalán y en las clases que no son de catalán, sino de cualquier otra cosa, y que teóricamente se tienen que dar en catalán, etcétera. No hay que escandalizarse. Esto es un proceso, es la vida misma y creo que no hay que huir de la realidad, sino enfrentarse a ella y ayudar a ese profesorado con un planteamiento, a veces, más realista, porque cuando yo hablaba de estas cosas en un seminario en Cataluña algunas personas me decían que iba a la contra. No estoy hablando de la ley, sino de lo que estoy viendo en las

escuelas que visito. Y hay profesorado que dice que lo quiere es comunicarse con el alumnado porque eso es lo más importante y, después, les van enseñando. Otra cosa es que debemos enseñar bien la segunda lengua, sea cual sea. En Suecia el idioma materno se respeta y hay hasta sesenta idiomas distintos en las introducciones a la escolaridad, hablan también inglés y no pasa nada. Creo que hemos hecho una montaña del idioma y los alumnos y alumnas, si tienen unos buenos profesionales de idiomas, aprenderán dos y tres lenguas.

En cuanto al tema económico, me encantaría –y esto sería reciprocidad global- que apoyáramos al máximo a los países en desarrollo para que se promuevan y no tengan necesidad de emigrar. Pero no creo que desaparezca la inmigración en el mundo si esto se hace. A lo mejor soy muy coyuntural, pero aquí hemos tenido de todo a lo largo de la historia; los pueblos se han ido mezclado, unos vinieron antes, otros después y luego fuimos nosotros. Y, efectivamente, cuando uno va a República Dominicana se encuentra con un pueblo mestizo, que no tiene conciencia de sus orígenes múltiples, ni conciencia en absoluto de racismo, y, a su lado, con un pueblo en donde a la hora de colonizarlo no se mezclaron los blancos con los negros, con los haitianos, que vienen prácticamente como esclavos a República Dominicana y a los que se trata como tales, de hecho hay un fuerte racismo. Cuando una vez le dije a una profesora que un niño no hacía nada en la clase, que estaba ahí como un paquete, me contestó: "¡ah! es que es haitiano". Aquí algunos profesores me contestarían lo mismo, diciéndome: "¡ah!, es que es gitano".

El señor **VICEPRESIDENTE:** Hay que dar las gracias y felicitar a doña Margarita Bartolomé, no sólo por la ponencia, sino también por sus respuestas y por la vida que ha puesto en todas ellas. Creo que también nos podemos felicitar por la presencia masiva y por la participación, que hoy ha sido más disciplinada que ayer.

Con este acto termina la segunda ponencia. Muchas gracias.

DÍA 24 DE FEBRERO DE 2000

MESA REDONDA:

**"ALGUNOS TRABAJOS DE CAMPO
SOBRE EDUCACIÓN MULTICULTURAL"**

Ponentes:

- **D^a Juana M^a Beño Galiana**
*Directora del C.P. "Nuestra Señora del Lucero".
Madrid*
- **D. Jesús Martín Montalvo**
*Jefe de Estudios del I.E.S. "Iturralde"
Madrid*
- **D. Manuel Campillo Meseguer**
*Director del I.E.S. "Benjamín de Tudela".
Tudela (Navarra)*
- **D. Manuel Vicente Albiol**
*Asesor Lenguas de la Consellería de Cultura, Educació i Ciència
Valencia*

Moderador:

- **D. Santiago Arellano Hernández**
*Director General de Educación de la
Comunidad Foral de Navarra*

COLOQUIO

El señor **ARELLANO HERNÁNDEZ** (*Director General de Educación de la Comunidad Foral de Navarra*): Comienzo esta Mesa Redonda dando las gracias a don Juan Piñeiro como Presidente del Consejo Escolar del Estado por haberme propuesto estar en este debate. Y lo digo sin ningún tipo de retórica, porque me ha permitido venir para aprender -cuando uno está perdido entre un conjunto de personas, a lo mejor se permite el lujo de poderse distraer, pero cuando le ponen presidiendo una mesa, no le queda más remedio que estar sin que se le escape ni una coma, ni un ápice de nada- porque, y puedo decirlo con un poco de orgullo, Navarra ha aprendido algo en estos años sobre cómo atender la diversidad, sobre todo en el segundo ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, pero sobre el tema de la multiculturalidad, que evidentemente está también presente en Navarra, no tiene la envergadura de lo que he podido percibir a través de lo que he escuchado esta mañana y de las diversas intervenciones.

Me venía el recuerdo de aquel poeta tudelano y universal, el judío Yehuda ha-Leví, que tiene una especie de epigrama muy gracioso sobre las canas, aunque no podamos entender su gracejo porque está escrito en su lengua primitiva, el hebreo, que es en la que escribía -también solía escribir poemas en árabe-, pues no podemos olvidar, lo digo como clave de esta sesión multicultural, que nuestras entrañables jarchas tienen como primer nombre a este judío, que las recogió en sus famosas moaxajas en la parte final, símbolo de la convivencia de tres culturas muy diferentes, que se aunaban en la hermosísima empresa común de crear belleza y de dejar presente y testimoniado lo que es el corazón de un hombre, en su tiempo, en su momento. Pero ¿cuál era el epigrama? El diálogo que el poeta establece con sus canas. Después de quedarse asombrado ante el espejo cuando ve que le ha aparecido la primera cana y sin ocurrírsele otra cosa que arrancársela como medida curativa, la cana le dice al poeta: "hoy puedes conmigo porque estoy sola, ya veremos mañana cuando vengan todas las compañeras que te han de aparecer sobre tus sienes y luego sobre toda la cabeza". ¿Tendremos que arrancarla?

Me parecía un símbolo curioso para nuestra reflexión, porque la verdad es que, aunque he dicho que no sabemos lo que es, desde estas perspectivas tan radicalmente distintas, la multiculturalidad, bien sabemos, como pudimos lamentar ayer públicamente en esta misma sala, que también hay multiculturalidad presente y que cuando se siguen las vías de la irracionalidad hacen sufrir muchísimo a los pueblos. Una multiculturalidad manifestada en modelos lingüísticos, pero que implican una concepción, a veces, muy diferente. Hago mal en decir que Navarra no tiene experiencia, porque si algo ha tenido a lo largo de su historia es haber sabido convivir hasta lo entrañable con lenguas distintas, culturas distintas, haciendo que el norte y el sur se fueran entrelazando en apellidos, en casamientos, en convivencia, y comprendiendo que, si determinada producción ganadera tenía que partir del norte hacia el sur por las famosas cañadas, la producción del trigo, de la vid y de todo lo que sería la producción mediterránea, tendría que venir del sur hacia el norte. Todo ello permitió una cultura de convivencia, de mutuo respeto y de pervivencia; una lengua milenaria, como es la euskaldun, pervive perfectamente y llega hasta nuestros días en una convivencia, sin duda alguna, de respeto. Por eso digo que sí sabe Navarra de los peligros que puede tener el no encauzar adecuadamente y por vía de racionalidad lo que es la multiculturalidad. Yo no sé si doy un salto peligroso, pero no sólo me hizo pensar sobre los acontecimientos económicos y políticos el caso lamentable de El Ejido, sino que creo que para los que estamos en esta sala nos está ofreciendo un ámbito de reflexión importantísimo donde, en definitiva, tendríamos que contemplar que hay que dar una solución a que en una misma ciudad puedan vivir culturas diferentes. Me pregunto si se estará ofreciendo a España la oportunidad que prendió en aquél largo proceso histórico y que lo simbolizamos en aquellas tres grandes culturas que supieron convivir en la ciudad medieval. Bien sabemos que no fue fácil, que perduró y que tuvo entidad durante largo tiempo, pero que su solución final, todos la conocemos, era, o la absorción, aunque fuera ficticia, o la expulsión en un momento determinado de la historia, porque si no, según alegaban en sus tiempos, no era posible la convivencia. Cuando oía a la profesora esta mañana invitándonos hacia la creación de una ciudadanía, me ratificaba en mi intuición: ¿tendremos que volver a recuperar aquellos anales históricos para no repetir

los errores del pasado y enmarcarlos, precisamente, en esa ciudad simbólica que deberemos construir entre todos? Más tareas para este comienzo de milenio que abre sus puertas. ¿Corresponderá a esta etapa continuar aquella ocasión perdida y permitir que convivan, respetándose cada uno en su raíz y sabiendo adquirir una conciencia común, en una tarea común que, a lo mejor, es lo que hace posible la convivencia y la paz.

He venido interesadísimo a escuchar, porque está claro que lo que ayer sólo era un problema multicultural reducido a los gitanos, hoy vamos viendo cómo, en un goteo imparable –estoy hablando de Navarra-, van rebrotando otras muchas comunidades multiculturales y, a veces, con anécdotas que entiendo que son enormemente significativas. Por ejemplo, en un pueblo pequeño con nueve alumnos en la escuela, de pronto me avisa la directora que le han venido seis niños más y le digo "llénate de gozo, casi duplicas en número de niños", pero la directora me dice que son seis niños magrebíes... "bueno, tampoco será un problema", y me sigue explicando que llegaron el día anterior y que ya nos pedían escuela, y le dije que "adelante". ¿Qué es lo que había pasado? Pues que un padre joven llevaba año y medio asentándose en esa comunidad y en cuanto consiguió la carta de ciudadanía y un trabajo estable se trajo a su familia, nada más natural, que eran su mujer y sus trece hijos, seis de los cuales entraban en edad escolar. ¿Qué hace ahí un director general inexperto en estos temas? Pues una chapuza, como dicen en mi pueblo; eché mano de lo que tenía en ese momento, que era un señor en la lista de espera de los interinos, llamarle y decirle "como es para hablar castellano a extranjeros, tú háblales bien el castellano y que sea lo que Dios quiera" y el pobre, con sólo un método que me pusieron en las manos para que le sirviera de apoyo, se fue a resolver el problema. Pues creo que ha funcionado porque no me he enterado más del asunto.

Yo al principio pensaba que el problema era sólo el hecho de las minorías gitanas, que he de confesar que, al menos en Navarra, no está resuelto. Hoy se han oído ya sugerencias muy importantes. No sé qué tendremos que hacer, pero no hemos conseguido con carácter general que las minorías gitanas se integren cuando, previamente, las familias no lo están. Si la

familia está integrada no hay ningún problema, se consigue perfectamente. Voy a contar una anécdota: tenemos una escuela en la que cerca de un poblado gitano solemos atender durante un corto tiempo a los que vienen, por decirlo así, del carromato. Un día me entero que no tenían comedor y que sólo les daban un bocadillo por la mañana; se me conmovió el corazón y pensé que había que darles de comer; cuando pongo el comedor me viene el encargado de coordinar esta experiencia diciéndome "por favor, quita el comedor que me dejas sin gitanos a todas las escuelas del entorno". Es decir, desde el momento en que puse comedor, dejaron los colegios de distinto signo y se fueron a su escuela. Me dio que pensar.

Creo que el ámbito de reflexión que implica el encuentro de los Consejos Escolares debe abordar con hondura esta problemática porque es un asunto grave. En segundo lugar, creo que se nos acerca, como en el tema de las canas, algo que no lo podremos resolver con soluciones puntuales. La luz que se nos ha dado esta mañana en la conferencia nos hace levantar la mirada hacia lo lejano, no hacia lo próximo. Hablar de una educación multicultural, que es un objetivo al que todos debemos aspirar, va a exigir un esfuerzo de renovación en nuestros centros escolares por encima de lo que ha supuesto la implantación de la LOGSE. Esto es lo que he intuido.

Pero voy a hacer lo que debo, que es dar la palabra a los que tienen la experiencia, a quienes saben, y lo voy a hacer de una manera espontánea y sencilla. Voy a dar los nombres de cada uno de ellos, que van a saber situar mucho mejor el matiz que es conveniente que escuchemos aquí para saber en qué consiste su experiencia. Está claro que frente a otros como yo, ellos están con la tiza en la mano, ya que hay dos tipos de enseñanza, la enseñanza a distancia y la del cuerpo a cuerpo. Pues ellos están cerca de sus alumnos, que es la enseñanza de mayor gozo, y esto es un perfil que quiero resaltar.

Van a intervenir por este orden: en primer lugar, doña Juana M^a Beño, que es Directora del Centro Público Nuestra Señora del Lucero, en Madrid; a continuación, don Jesús Martín Montalvo, Jefe de Estudios del Instituto de Educación Secundaria "Iturralde", en Madrid; en tercer lugar, don Manuel

Vicente Albiol, Asesor de Lenguas de la Consejería de Cultura, Educación y Ciencia de Valencia y, en cuarto lugar, doña Milagros González, Profesora del Instituto "Bernat Metge" en Barcelona.

Tienen la palabra por este orden.

La señora **BEÑO GALIANA** (*Directora del C.P. "Nuestra Señora del Lucero (Madrid)*): Buenos días. Voy a comenzar explicando dónde está el centro para, posteriormente, pasar a ver qué nos planteábamos el equipo de profesores, qué pretendíamos, cómo abordamos el problema y qué decisiones tomamos.

Este centro es un colegio público de Educación Infantil y de Educación Primaria. En la actualidad tiene nueve unidades de Educación Infantil y trece de Educación Primaria. Aproximadamente, hay quinientos alumnos, de los que ciento veinte pertenecen a Educación Infantil. La plantilla es la normal de todos los colegios, es decir, no tenemos profesorado de apoyo, salvo una profesora de compensatoria y el equipo de orientación psicopedagógica de la zona, que está compuesto por una orientadora, un trabajador social y una logopeda, que van al centro un día a la semana.

El centro está ubicado en una zona que ha sufrido en unos años una tremenda transformación urbanística y de servicios. Hace unos años estaba en una zona más o menos despoblada y muy cerca de dos asentamientos gitanos, el del "Cerro de la Mica" y el de "Jauja", que fueron realojados, una parte en viviendas del mismo barrio y otra parte en el barrio de "Las Mimbrenas" que, aunque está lejos, siguen transportándolos al centro. Por tanto, seguimos teniendo los mismos alumnos.

El nivel socio económico de las familias, actualmente, es de lo más diverso. Tenemos familias de nivel medio-alto, medio y medio-bajo, alumnado de etnia gitana y, por supuesto, inmigrantes.

Esta situación ha sufrido, como digo, una gran transformación porque la experiencia que teníamos era sólo con alumnado gitano. El colegio, desde el año 1985 en que asumió el alumnado del colegio suprimido "Virgen del Mar", dependiente de la Junta de Promoción Educativa del Apostolado Gitano y por su ubicación, siempre ha contado con un gran número de alumnado de esta etnia. Posteriormente y como en casi todo el cinturón de Madrid, ha habido una gran afluencia de alumnado inmigrante. Entre los quinientos alumnos que tiene el colegio este año, treinta y ocho son de etnia gitana, es decir, un 7,6 por ciento del total, y setenta y ocho alumnos inmigrantes, es decir, el 15,6 por ciento del total, que proceden de Marruecos, de Guinea, de Polonia, de Angola, de Inglaterra, de Canadá, de Grecia, de Siria, de Portugal, de China y los Hispanoamericanos, que son fundamentalmente de Argentina, Colombia, Perú y República Dominicana.

A causa de las situaciones anteriores y las que ahora tenemos, para el centro supone un reto tener una educación que sea para todos y que sea de calidad. Hemos escuchado ayer y hoy a los ponentes, las intervenciones y hay muchas aportaciones teóricas. Pero si bajamos al plano real, al día a día en la escuela, nos encontramos con que hay que dar solución a estos problemas, conque no hay recetas mágicas y que es el propio centro el que tiene que crear mecanismos para poder continuar. En nuestro caso, intentamos llevar a la práctica una educación intercultural, es decir, una educación integral del individuo que le permita conocer, comprender y respetar a los que son diferentes, y, a la vez, intercambiar sus propias experiencias y modos de ver las cosas, desde una base igualitaria. Con este contexto que he explicado anteriormente, es una tarea bastante difícil.

Voy a exponer una experiencia que comenzó en el curso 1995-1996, pero que ha servido un poco de patrón para continuar trabajando en la misma línea, cambiando sólo en cada curso los temas, los objetivos y los contenidos. También querría explicar porqué se planteó esta situación, es decir, qué nos hizo al centro recapacitar y ver que algo teníamos que cambiar. Fundamentalmente, fue el abandono de alumnos. Por una parte, se marcharon los alumnos que pasaban a la Secundaria Obligatoria, los de Séptimo y Octavo,

en total cien alumnos de golpe, y las familias también se llevaron a los hermanos, porque no les gustaba el Instituto, ya que estaban muy lejos o por otras razones ajenas. Por otra parte, vimos que a nuestro alrededor se cerraban centros, se suprimían aulas, que en la mayoría de los colegios el alumnado que quedaba era, prácticamente, el de minorías y que los alumnos españoles se marchaban a centros concertados del entorno. Esto nos hizo fijarnos en nuestro proyecto educativo, que estaba bastante de acuerdo con el contexto, y abordamos el problema partiendo de un objetivo general, que ese año introducimos en la PGA, que era exactamente el de "integrar al alumnado de otras etnias y culturas en nuestro centro, favoreciendo la adquisición de hábitos de convivencia democrática y respeto mutuo y educando en valores, potenciando por medio de actividades complementarias, extraescolares y en toda la vida del centro los aprendizajes sociales de respetar, compartir y dialogar", que fue elaborado y consensuado por toda la comunidad educativa. Lo hicimos desde dos puntos de vista: desde el plano particular del alumno, con distintas actividades diseñadas por el equipo de profesores y por cada profesor en su aula; y desde el plano general de toda la comunidad educativa, en el ámbito organizativo y en el ámbito relacional. Todo ello con la participación y las actividades de toda la comunidad educativa, es decir, profesores, alumnos, padres y personal no docente.

En el plano particular y con relación al alumnado inmigrante, su lugar de procedencia establece, aunque no siempre, una serie de barreras que pueden perdurar en el tiempo y que dificultan su adaptación al centro y que tienen que ver bastante con su origen cultural y social. Con esto no estoy generalizando, sino que estoy hablando de la experiencia concreta del nuestro y del alumnado que yo me he encontrado. Los alumnos de origen europeo, una vez superado el handicap del idioma, se integran bastante bien en el sistema escolar puesto que su modo de vida es bastante similar al nuestro. Los niños de procedencia hispanoamericana no tienen, a priori, ninguna barrera, puesto que conocen el idioma, las reglas y los mecanismos escolares. En otro grupo estarían los niños de otras nacionalidades, fundamentalmente los marroquíes, que, además de las dificultades idiomáticas, existen también las culturales. Son niños que en el ámbito familiar han asimilado una serie de códigos y de valores que, en

muchos casos, difieren enormemente de los que viven en otros ámbitos y también en el escolar. Por último, tenemos el alumnado de etnia gitana, que es el que nosotros más conocemos, que suele presentar un retraso en los aprendizajes por el absentismo que presentan y una resistencia bastante fuerte al intercambio cultural, de tal forma que necesitan de la mediación de un adulto para interactuar con el resto de alumnos. Con todo este abanico siempre existe la posibilidad de que haya problemas de aprendizaje, de atención, etcétera, pero se da en el alumnado de etnia gitana, en el alumnado inmigrante y en el alumnado español, es decir, es general.

El tema del idioma es muy importante. Cuando te llegan de golpe dos o tres niños que no saben nada del idioma, lo primero que hacemos, para una inicial entrevista, es aprovecharnos de las redes del entorno y de las que el propio centro tiene; por ejemplo, si tenemos una niña marroquí, recurrimos a ella para esta primera entrevista, pero hay veces que tienen dialectos distintos, entonces hay que recurrir a gestos y a lo que podamos. Pero después sí que hay un programa desde educación compensatoria para trabajar con una serie de materiales y con estos niños y, por supuesto, se le da prioridad a la adquisición del lenguaje.

Desde el campo individual del alumno se tomaron unas medidas en el ámbito curricular. En primer lugar, nos planteamos revisar el proyecto curricular de centro, fundamentalmente las áreas transversales, cómo se incardinaban en toda la vida del centro y en todas las asignaturas; en segundo lugar, los criterios de promoción y los criterios de evaluación, si los que teníamos en nuestro proyecto curricular nos eran válidos con el alumnado que en ese momento teníamos y, en tercer lugar, las estrategias metodológicas, es decir, si lo que nosotros teníamos en ese proyecto nos era válidos o no. Con esas premisas se revisó, se revisa constantemente y se hacen cambios.

Desde el colegio se trabaja con un proyecto que llamamos "grupos flexibles de apoyo". Esto quiere decir que, en cada nivel, hay un profesor de apoyo del mismo ciclo cinco horas a la semana, tres de lengua y dos de matemáticas. Por ejemplo, mientras Tercero está dando lengua, hay un

profesor de Cuarto apoyando esas horas de lengua. Estos restos horarios del profesorado son aprovechando las horas que tienen de inglés, música o educación física, es decir, las especialidades. Este tipo de apoyo se hace unas veces dentro del aula, otras veces fuera, con la total coordinación del profesor tutor con el de apoyo y con una adaptación curricular de los alumnos con los que se trabaja.

También vimos que era totalmente fundamental el cargar las tintas, llamémosle así, sobre el plan tutorial. Necesitábamos una tutoría en donde se trabajara la autoestima, el desarrollo personal y donde se vieran diversas técnicas para afrontar y resolver conflictos. Todo el equipo de profesores hicimos un programa sobre cómo trabajar las habilidades sociales; hicimos una programación vertical, donde, en todos los cursos, se trabajan dos o tres habilidades sociales sistemáticamente pero, a la vez, se siguen trabajando las que se han dado en niveles anteriores.

Otro de los objetivos fue seleccionar un material de apoyo de distintas editoriales y elaborado por el propio profesorado, iniciándose un aula de recursos que, en este momento, funciona en el centro con una profesora encargada, con material clasificado y ordenado y que está disponible para todo el profesorado del centro.

En todo esto que estoy diciendo no hay que olvidar el apoyo específico de educación compensatoria, que trabaja en dos vertientes. Una, que es el apoyo directo a estos alumnos y otra, la aportación de materiales al resto del profesorado, incidiendo en la diversidad dentro de las aulas.

Desde el plano general, en el ámbito organizativo hay una serie de actividades que se planifican y en donde participa toda la comunidad educativa. Por ejemplo, este año, que es cuando comenzamos esta experiencia, se trabajó bajo el lema "somos iguales, somos diferentes" y con un material seleccionado de Intermon, de Manos Unidas y el que elaboró el centro se trabajó las tutorías, se decoró la clase y en todas las complementarias del

centro, que son Navidad, carnavales, jornadas culturales y fiestas de fin de curso se trabajó este tema.

En la Navidad se diseña la actividad de manera cultural y artística; hay una comisión del claustro que decide cómo se diseña la actividad, qué técnica se va a utilizar y cómo se va a distribuir el trabajo; esto es consensuado por todo el profesorado y la jefatura de estudios hace una programación de esta actividad. Este año se decidió hacer un belén internacional, pero no como tal, sino que si en el nivel segundo tenían que hacer casas, se aprovechaba para ver cómo eran los distintos tipos y tratar de reproducirlas, por tanto, había chabolas y otras muchas casas en el belén y lo mismo pasaba con la indumentaria. A la vez, también se trabaja con una serie de juegos cooperativos y de juegos para la paz para alumnos de otras confesiones religiosas.

En los carnavales, la forma de trabajar es la misma; a cada curso se le designa un país, investigan sobre él, piden a las Embajadas materiales, se hacen con un soporte de revistas, videos, etcétera, la comunidad educativa participa en hacer los disfraces y cada curso hace una sardina donde cada alumno introduce un mensaje con todo lo que quiere quemar en contra de este tema.

En las jornadas culturales el objetivo fue la animación a la lectura; se trata de hacer cuentos escenificados, guiñol, representaciones de teatro y talleres diversos siempre con este tema, tratando de acercar este mundo a muchos niños que no tienen ocasión de conocerlo por su situación familiar.

También se hizo una jornada gastronómica en el comedor, donde los alumnos pudieron degustar distintos alimentos de otros países. La dirección se puso en contacto con todas las familias inmigrantes para invitarles a que contaran una leyenda de su país; hubo muy buena acogida de esta experiencia, incluso muchos padres ilustraron su intervención con un soporte gráfico. La fiesta de fin de curso es un fin de semana al final del mismo, donde hay distintos actos culturales y deportivos; el colegio permanece abierto todo el

fin de semana a todo el barrio y en las aulas hay una exposición permanente de todos los trabajos que realizan los alumnos a lo largo del curso; hay incluso una verbena y contamos con la colaboración del AMPA de nuestro centro y de instituciones como la asociación de vecinos u otras del barrio.

Quisiera también darle importancia al ámbito de relación. Por una parte, es fundamental que la acogida, ese primer contacto con la familia, sea cálido, que se encuentren a gusto y que no les asuste el centro. Por otra parte, intentamos la formación de los padres; para ello, aparte de crear una escuela de padres, tenemos un librito formativo sobre el tema que estamos trabajando, en el ámbito divulgativo y muy sencillo. Y en tercer lugar, intentamos integrar a los padres en el colegio y para ello se les invita a todas estas fiestas, se habla personalmente con ellos, siempre que hay talleres también participan, así como en las salidas extraescolares.

La participación no es siempre igual, ni siempre se ha conseguido; los inmigrantes, si su horario laboral se lo permite, sí que participan en el desarrollo del aprendizaje de sus hijos y en las actividades del centro prácticamente al cien por cien; los de etnia gitana o los marroquíes tienen un horario laboral muy extenso y es más difícil la participación, aunque ha ido en aumento.

También se ha conseguido abrir el centro al barrio todos los días; de cuatro a siete permanece la biblioteca abierta; dos días en semana con la ayuda de Fundación Tomillo tenemos recuperación de aprendizajes y diversas actividades que organiza el AMPA del centro; permanece también abierto los fines de semana porque cedemos las instalaciones al Ayuntamiento y se realizan las competiciones en nuestro centro. Se han consolidado los servicios de la zona, fundamentalmente a través del trabajador social, interviniendo en problemas de riesgo social que son detectados por los tutores. Y también cabe mencionar el apoyo, sobre todo de asesoramiento, que hemos tenido por parte de la inspección técnica.

No tengo tiempo de comentar la evaluación de la experiencia, pero sí quisiera sacar unas pequeñas conclusiones. En primer lugar, es tarea de los centros cortar esta alarma social que existe. A los padres hay que darles el mensaje de que sus hijos, independientemente del origen del que provienen, van a recibir lo que necesitan y que no tienen que llevarse a sus hijos porque en la clase haya niños de etnia gitana o inmigrantes, porque, repito, van a recibir lo que necesitan. Toda la comunidad educativa debemos ponernos de acuerdo en dar este mensaje.

En segundo lugar, hay que tratar de motivar al profesorado, porque es un problema nuevo que nos hemos encontrado y que, de aquí en adelante y por la estructura de la sociedad, va a ir en aumento, pero que tenemos el suficiente compromiso y creo que también el suficiente entusiasmo para cubrir este reto como hemos cubierto en nuestra historia profesional otros muchos.

Para finalizar quiero decir que la Administración últimamente ha hecho un esfuerzo por afrontar este problema, que tenemos medios que hace unos años no teníamos, como es un profesor de compensatoria o como la ayuda para libros este año que ha sido fundamental. Pero voy a matizar dos aspectos. En uno de ellos no voy a incidir, porque ya se ha dicho aquí, que es el reparto equitativo de este alumnado, que no se concentren en unos centros con respecto a otros. El otro es el de la flexibilidad en los plazos administrativos, sobre todo en lo referente al tema del comedor que, como bien ha dicho el presentador, es fundamental para todas estas familias que están en desventaja, que si no comen en el colegio muchas veces tampoco lo hacen en sus casas, y que vienen en una época en donde el plazo está cerrado o no tienen los documentos que tienen que presentar, lo que hace difícilísimo que puedan comer estos niños. Muchas gracias por escucharme.

El señor **ARELLANO HERNÁNDEZ**: Muchas gracias.

Tiene la palabra don Jesús Martín.

El señor **MARTÍN MONTALVO** (*Jefe de Estudios del I.E.S. "Iturralde" (Madrid)*): Muchas gracias. En primer lugar, voy a exponer la situación y el diagnóstico que hacemos de lo que pasa en nuestro instituto. Después, lo que podemos hacer y hacemos y acabaré haciendo algunas propuestas nacidas de problemas reales que hemos tenido y no hemos podido solucionar.

Paso a contar la situación. El instituto "Iturralde" es muy normal, nada de lo que ocurre en él, ni de lo que hacemos en él, en relación con el problema del que estamos hablando, es espectacular. Ahora bien, creo que es interesante, porque lo que pasa en este instituto, a medio plazo pasará en casi todos. El fenómeno de la llegada de alumnos de fuera es muy reciente, es decir, de hace dos o tres años; tenemos alrededor de cincuenta alumnos de fuera, con un total de ochocientos alumnos, pero treinta y muchos están en el primer ciclo de Secundaria. Los alumnos se acumulan en el primer ciclo y esto nos preocupa por dos razones. En primer lugar, porque el fenómeno está empezando y, entonces, al año que viene y al siguiente estarán en tercero o en cuarto y, entre tanto, habrá llegado más gente al primer ciclo y, en segundo lugar, porque nos cuestiona qué es lo que pasa en nuestro instituto para que haya una gran mortandad en el paso de segundo a tercero, y no digamos de tercero a cuarto, es decir, hay muchos chicos en el primer ciclo porque están llegando y también porque no han pasado.

Hay cosas que son un problema en el instituto y cosas que no son un problema. Voy a empezar por éstas. No tenemos conflictividad de tipo étnico, las disputas de chicos y los pequeños actos de violencia no tienen este origen, y ocurren en la misma medida que los provocados por cualquier otro fenómeno. No hay marginación pasiva, nuestros chicos inmigrantes están con los demás, forman parte de los grupos y juegan; no hay rechazo del profesorado y sí hay malestar, creo que con razón, porque al instituto vienen más estudiantes inmigrantes que a otros centros de la zona, pero el instituto cuenta con una buena parte del equipo docente que es sensible al tema y, con otra, que no se opone y esto es lo normal.

Las cosas que sí son un problema son, en primer lugar, que los recursos concretos que tenemos se limitan al primer ciclo; tenemos una profesora de educación compensatoria, una profesora de pedagogía terapéutica, cuya función no es atender a los estudiantes de otras etnias u orígenes, pero que sí lo hace, y una trabajadora social a medio horario, compartida con otro instituto. Todo lo que podemos hacer en el segundo ciclo lo hacemos con los recursos ordinarios del centro. En segundo lugar, es un problema también lo que le ocurre al alumno inmigrante o el diagnóstico que hacemos de él. Si hubiera que elegir un rasgo sobre lo que nos parece que le pasa a este alumno, elegiría la situación de escasez de atención familiar. El alumno inmigrante tiene, generalmente en mi zona, sólo madre; si tiene madre y padre, trabajan con horarios tremendos, de forma que, con todas las excepciones que ustedes quieran, es un alumno que pasa muchísimo tiempo en la calle y tiene un déficit de atención familiar. En tercer lugar, lo que también es un problema es que nuestros alumnos inmigrantes no obtienen buenos resultados escolares, sino que los obtienen muy malos.

Cuando ayer hablábamos de que la escuela tiene dos objetivos, el de formar para la vida y el de conseguir aprendizaje escolar, aprobados y títulos, y que esas dos cosas son distintas, nosotros no lo vemos así en el instituto, sino que pensamos que ambas cosas van unidas. Creemos que el vehículo en el que llega a los alumnos el aprendizaje para la vida es la actividad escolar, que significa estudiar, hacer trabajos en grupo, examinarte de cosas, etcétera. Entonces, si la perspectiva del éxito escolar está ausente de la mayor parte del colectivo, también vendrán problemas de integración social.

En cuanto a lo que podemos hacer y hacemos, en primer lugar, querría decir que es voluntad de esa fracción del claustro que es sensible a este tema y diría que también la de los demás afrontar la cuestión con un compromiso entre radicalidad y voluntad de hacer lo que se pueda. Es decir, a veces me siento incómodo cuando se vislumbra la solución a este problema en un profesor tremendamente dedicado, alguien que "sabe mucho sobre", un señor que es "sensibilísimo a", pues bien, eso arregla cosas, pero no todas. Entonces nosotros queremos hacer lo que podamos, permítanme la expresión "ser

buenos", pero queremos también ir a la radicalidad de los problemas y no se nos oculta que hay cosas que tienen solución desde nuestro instituto y cosas en donde la solución está fuera del mismo, está en las instituciones educativas y más allá. Puede haber situaciones que, podríamos decirlo así, la mano del Ministerio de Economía y del Ministerio del Interior destruye, y luego se pide a la mano del Ministerio de Educación se arregle; esto no lo queremos perder de nuestra perspectiva.

En esta situación ¿qué es lo que hacemos? Hacemos cosas concretas de atención docente y cosas que podríamos situar en un plano de organización de fondo, de estilo del instituto o casi del currículum oculto, en el sentido de que casi todo lo que hacemos no va destinado exclusivamente a trabajar con los inmigrantes y, casi extremando un poco el argumento, diría que deseáramos que el alumno inmigrante no note que lo que se hace por él se hace porque es inmigrante. Concretamente, cuidamos la recepción de alumnos y sus primeros momentos; distribuimos homogéneamente en los grupos a los alumnos inmigrantes y a los que tienen cualquier otra necesidad de compensación, no hacemos un grupo con predominancia de un problema; asignamos casi de oficio la asignatura optativa de *Procesos de comunicación* para forzar el aprendizaje lo más rápido posible de la lengua española; tratamos de tener un contacto rápido con las familias y cuidamos la evaluación inicial para asignarles alguna de las medidas de apoyo que tenemos, por pocas que éstas pudiesen ser; tenemos un seguimiento cercano a lo que no tiene nombre en el instituto como organismo, pero que podríamos, si quieren ustedes, llamarle el estado mayor de la integración escolar, que está formado por las profesoras de pedagogía terapéutica, compensatoria, orientadora, y jefes de estudios y trabajadora social; seguimos semanalmente lo que va pasando y se hace un trabajo muy cercano; integramos a los alumnos que lo necesitan, casi todos, en un grupo para apoyo con la profesora de educación compensatoria, en grupo flexible, del que ya se ha hablado repetidas veces, que parte trabaja con un profesor y parte en lengua y matemáticas con otro profesor, establemente durante todo el año y con reversibilidad, el que deja de necesitarlo sale y el que lo necesita entra; tenemos un programa de compensación externa, realizado en horario de tarde por profesores de una

organización sin ánimo de lucro, subvencionada por la Comunidad de Madrid, y se les invita a asistir a esas clases a quien creemos que lo necesita; cuando nos lo dan, organizamos un cursillo de prevención y maduración impartido por personal de la Junta Municipal del distrito de Latina o Carabanchel, donde está ubicado nuestro instituto, destinado a chicos en situación de riesgo social; las clases de español para extranjeros, como no tenemos ningún recurso específico, las asumen profesores de lengua o de lengua extranjera, con carácter voluntario en sus huecos horarios, llamando al niño o a la niña que ha entrado al instituto y que no habla. Las acciones puntuales destinadas a que el clima del centro favorezca la integración de los alumnos inmigrantes son propuestas para la tutoría, apoyo económico para las actividades extraescolares con una fracción del presupuesto que ha destinado para ello el Consejo escolar y acciones puntuales, como la de la semana intercultural, lectura de un manifiesto en contra de algo, etcétera. Creemos que estas acciones difusas van funcionando poco a poco. Hay referencias explícitas a la multiculturalidad en las programaciones de departamentos –recuerden que estamos en un instituto de Enseñanza Secundaria, con la tan denostada, al parecer, ultradisciplinaria de sus profesores-, como el aula de religión y su alternativa, *Ética, Filosofía, Ciencias Sociales, Lengua y Música*. Hay intervenciones menos concretas pero existentes y crecientes en las clases de *Ciencia*, de *Plástica* y espero que lleguen más cosas. Tratamos de evitar las alusiones genéricas a un cambio de actitud que debe tener el profesorado y sustituirlas por propuestas muy sencillas y concretas, trabajando sobre lo que ha pasado en vez de echar sermones en el claustro sobre que el profesorado tiene que cambiar, que qué nos hemos creído, esto ya no es lo que era, etcétera, y proponer leer sobre algo, hablar sobre la película que se pone el día antes de Navidades, cómo se elige, etcétera. Cosas de este estilo, sencillas y prácticas, mejoran más que las alusiones genéricas.

Paso a los problemas que hemos tenido, a los que no hemos podido resolver y a lo que queremos que cambie. En primer lugar, hay que hacer una buena asignación de centro a los alumnos inmigrantes sacándola del instituto y centralizándola. Es inhumana la peregrinación de los chicos buscando colegios, soportando mal disimuladas alusiones a que se vaya a otro donde va a ser

mejor atendido. Tiene que haber una "ventanilla única" para la integración del niño inmigrante en la escuela que trabaje con criterios honrados, donde se contemple la correcta distribución de estos niños por todos los centros de la zona y hay que ir al concepto de centro que compensa o centro necesitado de compensación por zona necesitada de compensación; lo que necesita compensación no es el I.E.S "Iturralde", sino la barriada de Aluche donde está integrado y todos los colegios que están allí, sean de lo que sean, lo necesitan.

En segundo lugar, hay que crear o desarrollar la figura del mediador intercultural escolar. Con mucha frecuencia, no hay manera de hablar con la madre o con el padre del niño inmigrante porque no está, o su horario es incompatible, o no tienen teléfono o no hablan. Si son amigos de las anécdotas, tendrían que ver ustedes lo que puede ser hablar con la madre de un inmigrante, utilizando a su niño como intérprete: "dile a tu madre que faltas mucho" (**Risas**), por ejemplo. ¿Podría permitirse la Comunidad de Madrid sesenta sueldos, sesenta contratos laborales para veinte mediadores norteafricanos, otros veinte para países andinos y otros para lo que se necesite, donde yo como profesor de un instituto, jefe de estudios o tutor pueda utilizarle como intermediario con su familia y con el propio niño? Lo veo imprescindible.

En tercer lugar, hay que poner en marcha un sistema de enseñanza del castellano supra-centros. Este problema es pequeño en institutos en cuanto al número, porque hay pocos niños que no hablan, pero para el que lo tiene es dramático y yo no puedo estar, como jefe de estudios de mi instituto, a expensas de que profesores encantadores, que los hay, lo puedan o lo quieran hacer. Por tanto, también sería necesario que hubiese por zonas un sistema de enseñanza de español para extranjeros centralizado en barrios, etcétera.

En cuarto lugar, hay que flexibilizar los criterios de derivación a modalidades educativas alternativas. Soy consciente de que esto puede rechinar, pero les pregunto si tiene sentido que un niño, que viene a estas alturas del curso, con dieciséis años, se integre en Cuarto de Secundaria que es el que le corresponde, aunque no hable, ni conozca nada. ¿Para qué?

¿Para ponerle frente al espejo de su fracaso? Me pregunto si no habría posibilidades de flexibilizar esto y, también, la imposibilidad de repetir en Primero. Si tengo un niño que llega ahora a este curso y va a emplear el tiempo que le queda en aprender las cuatro frases que le van a permitir moverse entre sus compañeros, ¿no sería posible? Y no digo que siempre haya que hacerlo, no me entiendan mal, sino que tiene que contemplarse esta posibilidad y dar un papel preponderante a los departamentos de orientación para que puedan tomar alguna excepcional decisión en estos aspectos.

Proponemos y necesitaríamos desarrollo por especialistas de programas de prevención en horario escolar –lo he dicho como quería decirlo-. A un chico que le sobra la escuela por la mañana, no vemos la manera de hacer algo para poder decirle que lo que necesita es hacer más por la tarde. Hay que dotar plazas, por el sistema administrativo que sea, de educación compensatoria para el segundo ciclo de Secundaria en todos los centros sostenidos con fondos públicos y por personal formado. Comprendo que se quiera achicar la bolsa de desplazamientos y sobra de profesores, repartiéndonos a los profesores para hacer este tipo de tareas de apoyo ¿Sería muy difícil que, aunque a mí me lo manden hacer como profesor de Ciencias Naturales, se me forme antes y de manera obligatoria? ¿No podría estar yo haciendo ahora un curso de atención a este tipo de problemas para ser profesor de ello al año que viene? ¿Me tengo que enterar cuando me hacen el horario en septiembre?

Esto es todo. Muchas gracias.

El señor **ARELLANO HERNÁNDEZ**: Muchas gracias.

Tiene la palabra don Manuel Vicente Albiol.

El señor **ALBIOL SIMÓ** (*Asesor de Lenguas de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de Valencia.*): Buenas tardes, señoras y señores. Pertenezco al Servicio de Enseñanzas en Valenciano, de la Dirección General de Ordenación Educativa, Innovación Educativa y Política lingüística. Todos los compañeros y compañeras componentes del S.E.V. somos maestros y maestras de Primaria y Secundaria, todos con bastantes años, algunos más de

los que quisiéramos, de experiencia docente y la mayoría están en el S.E.V. en una banda que va desde los cuatro a los doce y trece años de antigüedad. Por tanto, somos personas que vivimos muy de cerca la multiculturalidad, que procuramos agilizar nuestro servicio y dar respuestas a las peculiaridades y características de cada centro lo más rápidamente posible y hemos diseñado un programa de actuación para que, en cuanto un centro necesite asesoramiento y orientación, podamos acudir lo más rápidamente posible, no sólo a asesorar y orientar al profesor, sino también a formarle. Digo esto porque hace pocos días una profesora de un pueblo muy pequeñito del norte de la provincia de Castellón, cerca de Morella, que queda aislado por la nieve durante algunas temporadas, me dijo "Manuel Vicente; ¡socorro!", que suena un poco fuerte, pero es que es una profesora interina, con poca experiencia docente y que tenía cuatro niños y niñas en su escuela como únicos alumnos - todos ellos marroquíes-; acudimos lo más rápidamente posible en su ayuda y lo primero que hicimos fue tranquilizarla, entregándole después una serie de documentos de carácter práctico que le pudieran guiar en su tarea diaria.

Yo había hecho una introducción pero, como mis compañeros y compañeras ya la han hecho por mí, me la voy a saltar.

Nosotros observamos que nuestras alumnas y alumnos inmigrantes tienen unas características comunes –me estoy refiriendo a los inmigrantes pobres, como se ha dicho esta mañana-. Tenemos alumnos que se incorporan a las aulas, una vez que ya se ha iniciado el curso; tenemos alumnos que viven en zonas donde el uso de nuestra lengua vernácula es muy pobre y se encuentran en una situación de inmersión lingüística, tanto en castellano como en valenciano; hay gran diversidad en cuanto a su procedencia y, a veces, resulta difícil saber a qué edad real se incorporan, pues también son muy confusas las noticias sobre la escolaridad que han tenido en su país; viven generalmente en sectores pobres y marginales; sus valores más importantes son su lengua, su religión y su cultura; necesitan mantener su propia identidad; en su primer curso de asistencia a la escuela necesitan, sobre todo, muchísimo cariño; en ocasiones, viven enfrentados dentro del ámbito escolar con sus propios principios; son niños muy maduros, pero su nivel de conocimiento

intelectual y madurativo son diferentes; sufren con las dificultades en la relación de la familia con la escuela, ya que, como ha dicho mi compañera, en la mayoría de los casos son difíciles –pensemos en aquellos inmigrantes ilegales que se niegan rotundamente a asistir a cualquier institución escolar-; desconocen nuestras normas de conducta y su formación debería ir siempre en un doble sentido; han podido pasar del mundo rural al urbano, sin ningún tipo de adaptación e, incluso, pasan de tener en sus lugares de origen sus necesidades básicas cubiertas, a una situación de ilegalidad y de precariedad, pudiendo también pasar de una relación satisfactoria con su entorno, a una que no lo es. Con todos estos condicionantes y con todas estas premisas, nos ponemos a trabajar con estos alumnos.

Había preparado unos gráficos con unas transparencias pero, como esto sería igual a perder unos segundos, sencillamente, voy a permitirme leerles los datos que tenemos, referidos al curso 1997-1998. Teníamos 216 alumnos del África negra, 273 de los países asiáticos, del Magreb 850, de América Latina 929, de los países de la Europa del este 517 y del resto 331. En total, 3.116 alumnos y alumnas. Hoy en día, con unos datos que traigo de campo, porque los he recogido con anterioridad a este seminario, puedo decir que hay centros que tienen 30, 40 ó 50 alumnos, lo que hace suponer que esos datos del curso 97-98 se suplen con una gran diferencia.

Ustedes saben que en la Comunidad valenciana tenemos tres programas lingüísticos básicos: el programa de inmersión lingüística, el programa de incorporación progresiva y el programa de enseñanza en valenciano. Cada uno es respetuoso con las dos lenguas oficiales de nuestra Comunidad, que son el castellano y el valenciano. Estos programas lo que hacen es favorecer la inserción de los alumnos en aquellos centros a los que deben asistir en razón de sus perspectivas y a su situación. Anteriormente, ha habido una pregunta en la conferencia de esta mañana sobre en qué lengua aprendían los alumnos de una determinada comunidad. Pues bien, nosotros en la Comunidad valenciana, aunque básicamente y en contextos mayoritariamente valencianos hablantes procuramos que los niños y niñas aprendan primero en valenciano porque es una lengua, entre comillas, más

difícil que el castellano y porque es la lengua propia también de la Comunidad, lo que hacemos es estudiar cada caso, procurar adaptarnos a las necesidades de los alumnos y alumnas, de tal manera que tenemos en cuenta una serie de elementos: si ya saben algo de una de las dos lenguas, si tienen otros hermanos o hermanas procuramos que todos estudien en la misma lengua, sus expectativas de permanencia o no permanencia en la Comunidad valenciana, su situación lingüística, en qué entorno se mueven, dónde viven, qué posibilidades de relación tienen con otras personas de la misma zona, etcétera.

Con todo esto, nosotros lo que hacemos es agilizar la atención en una serie de fases, que serían las siguientes: en primer lugar, suministramos a los centros la fase de información-formación. Hacemos un análisis de los alumnos de incorporación tardía del centro, procedencia, nivel de escolarización y lengua propia -porque antes el compañero ha dicho que si el niño o la niña hablan en su lengua propia cómo hacer para que se relacionen con nosotros, pero es que muchas veces vienen con dialectos del árabe y eso hace la cuestión mucho más difícil-. Marcamos también unas pautas de actuación a concretar con el equipo directivo del centro, el claustro y el profesor tutor. Valoramos la metodología que resulte más adecuada y adaptada a las características del alumno. El profesorado de Infantil y Primaria necesita que le enseñemos poco, porque el alumnado que se integra en esa etapa no tiene, prácticamente, ningún problema y el profesorado del ciclo medio y del tercer ciclo de Primaria necesita más formación en ese sentido. Y miramos también los aspectos burocráticos y de matriculación.

En segundo lugar, pasamos a la fase de orientación y asesoramiento, con la concreción de la lengua base de aprendizaje. Después, orientación en cuanto a la metodología a utilizar para su integración en el sistema educativo para el aprendizaje de las lenguas ya que, como saben ustedes, hay unos métodos de enseñanza de una lengua más rápidos que otros y a esos métodos les damos una enorme importancia por la necesidad de muchos de los alumnos de Primaria de pasar a Secundaria en unas condiciones favorables. Planificamos los objetivos, contenidos y actividades, y planificamos bien la integración, que no-asimilación, del alumnado. Hacemos un análisis de las

posibles dificultades con las que nos podemos encontrar y buscamos concretar soluciones.

En la fase de tutorización y seguimiento lo que hacemos es tutorizar con el profesor o profesora el itinerario didáctico de estos alumnos. Programamos el trabajo individual y las actividades de refuerzo que se consideran necesarias. Elegimos los materiales didácticos a utilizar y establecemos unas pautas para la observación y seguimiento de estos alumnos que son bastante sencillas, pero efectivas.

En la fase de evaluación las actuaciones que se han realizado son objeto de evaluación durante el proceso y al final del mismo, la evaluación sumativa y formativa. Para ello seguimos los pasos siguientes. Reflexionamos sobre si las actuaciones ofrecen resultados satisfactorios; modificamos las actuaciones cuando se advierte que aquello no funciona; establecemos pautas sencillas de evaluación y análisis del proceso y realizamos un análisis al finalizar el curso para reflexionar y diseñar propuestas de mejora para el curso siguiente; establecemos unas pautas sencillas de seguimiento que nos permiten comprobar periódicamente cómo va el proceso de acomodación del alumno o alumna a nuestro sistema educativo, que son las siguientes: proceso de integración, relación con los compañeros y compañeras y con el profesorado, socialización, hábitos de trabajo, proceso en la lectura y la escritura, el dominio de las cuatro macro habilidades básicas –escuchar, hablar, leer y escribir- y momento en que el alumno y la alumna consigue unos objetivos previstos que le permiten seguir con aprovechamiento los estudios con el grupo o clase al que está adscrito. En ese sentido, he de decir que entre los años 1994 y el actual hemos comprobado que ha habido 132 disposiciones legales, entre órdenes, decretos y resoluciones, en las que se han planteado en nuestra Comunidad ayudas, orientaciones, proyectos, instrucciones y subvenciones que han tratado de esta problemática concreta.

Pero ¿qué podemos hacer en la práctica en el centro? Nosotros hemos confeccionado un dossier, tomando como referencia lo que se ha hecho y lo

que se hace en otras comunidades y, como punto de partida, la experiencia propia, la de otros profesores y la de profesionales, que se entrega a los colegios y que, en el momento en que hay un alumno o alumna inmigrante, se lo tienen que plantear para definirlo y concretarlo. Lo hemos resumido de la siguiente manera: en primer lugar, han de reflexionar en relación con los niños y las niñas que tienen, en relación con la escuela y en relación con las familias; pensar cómo podemos llegar a tener una buena integración; pensar cómo ha de ser el proceso de matriculación y adscripción de nivel, que es importantísimo; cómo ha de ser la documentación académica de estos alumnos; cómo realizar la acogida familiar; de qué manera se llevará a cabo la incorporación del alumno o alumna en el aula; cómo será la relación con sus compañeros y compañeras; cuál será la lengua base de aprendizaje; cómo le enseñaremos esta nueva lengua; quién programará el trabajo de vocabulario y estructuras lingüísticas básicas; cuál será la metodología para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura; cómo programaremos los contenidos y cuándo; quién, cómo, cuándo y dónde realizar la programación curricular y el refuerzo; ¿es igual el niño o la niña que nos llega en Infantil, que el que nos llega en el primer, segundo o tercer ciclo de Primaria?; qué sabemos de su cultura y de dónde viene; qué sabe y qué nos puede enseñar; cómo podremos ayudarlo; si ya sabe leer y escribir, qué se puede hacer ahora, cómo podrá llegar a seguir el ritmo normal de la clase; qué hacer para lograrlo; qué materiales didácticos utilizar para trabajar con más profundidad la lengua; si ha estado escolarizado en su país de origen, qué ha estudiado, cómo, qué lenguas conoce, cómo ha trabajado las diferentes áreas del currículum; ¿dispone el centro de bibliografía suficiente para asumir la situación?; qué papel adoptará el maestro o la maestra en el aspecto lingüístico –nosotros hablamos de ser un corrector o correctora siempre sutil-; ¿disponemos de proyectos para el alumnado de incorporación tardía?; cómo lograremos tener un plan específico orientativo para el profesorado y que le ayude en su difícil tarea; cómo pueden llegar los alumnos de incorporación tardía a asumir un nivel a partir del cual puedan seguir los estudios –me acuerdo de una niña excelente, que he tenido yo en mi clase, que está estudiando segundo de Bachillerato y que quiere ser juez-; cómo asegurar la actividad lingüística en las cuatro habilidades básicas y qué haremos para valorar el grado de dominio de

esas habilidades. ¿Cómo programaremos y trabajaremos las unidades didácticas? Presentación del trabajo; actividades sencillas con mucho soporte visual; juegos y actividades lingüísticas; abundante material gráfico; tiempo de exposición oral suficiente, que hay que garantizar; prácticas libres con gran realismo y, sobre todo, con gran funcionalidad; en las situaciones comunicativas que planteemos, los materiales habrán de ser los más reales posible; las situaciones comunicativas han de ser también lo más variadas posible; la prensa escrita, los catálogos, las revistas, las fotografías, etcétera, ofrecen siempre un soporte visual muy interesante; buscar la colaboración de compañeros y compañeras para lograr crear situaciones reales, contextuales y significativas y, desde luego, siempre valoramos cómo estamos, qué se ha hecho, qué se hace y qué nos falta por hacer.

La verdad es que éste es un tema apasionante, que nos gusta y del que, sin ánimo de exagerar, podríamos estar hablando durante muchísimos días, sobre todo aquellos de a pie, que vivimos y trabajamos la realidad de nuestras escuelas y de nuestro profesorado que ha de llegar a estar preparado para afrontar lo más rápidamente posible estas necesidades que ya tenemos en nuestras aulas. Estamos hablando de algo que no es hipotético, sino que es real y el tiempo va pasando. Nuestros alumnos y alumnas, sean del signo que sean, de la nacionalidad o de la cultura que sea, necesitan la atención debida y nosotros no podemos esperar, porque se van haciendo mayores y vamos perdiendo la oportunidad de que se integren perfectamente en nuestra sociedad. Sin ánimo de ser exhaustivo, voy a leer muy rápidamente una nota que, precisamente, el día que tuve la satisfacción de hablar con el Secretario General y estando en un seminario con otros compañeros de Primaria y Secundaria dando la sesión de atención a la diversidad, les leí a ellos. Voy a ir traduciendo simultáneamente:

“Los desequilibrios entre el norte y el sur, las situaciones políticas, las guerras, el hambre, la miseria, la violación de los de los derechos humanos, la supervivencia, la facilidad de las comunicaciones, la cultura y la vida nos acercan cada vez más a situaciones de multiculturalidad. Desde siempre, los países del norte han ido y mirado a los del sur como si de un mundo lejano,

misterioso y exótico se tratara. Hoy en día este mundo, en otras épocas lejano, se nos acerca cada vez más a una Europa sin fronteras, con un mercado y potencial económicos inmensos, llega gente de todas las latitudes en busca de la paz, la libertad y la supervivencia que, como seres humanos iguales a nosotros, les toca. La añoranza de su país, de su tierra, es muy grande pero la búsqueda de un lugar donde vivir y trabajar dignamente hace que estas personas lo abandonen todo y lleguen a lugares donde les agradaría sentirse ciudadanos, sencillamente. Nosotros, como educadores, tenemos un papel enormemente difícil de resolver, un papel de primerísimo orden en la tarea de aunar esfuerzos entre culturas para lograr que nuestra juventud sea más tolerante, más solidaria, más culta, más humana y más feliz. Pasando por delante de decisiones oficiales, políticas y económicas estamos los enseñantes en el día a día y, la mayoría de veces, con medios precarios. Hacemos una tarea que, ciertamente, jamás será reconocida como merece pero sí que es y será efectiva para esta sociedad que queremos conseguir. El trabajo del profesorado nunca ha sido tan difícil como en la actualidad, pero como siempre, ante las dificultades, nuestro colectivo responde con ilusión, porque la tarea es apasionante y maravillosa. Conozco de primera mano la preocupación y los esfuerzos con que escuelas e institutos trabajan para llegar a un equilibrio que sea respetuoso con todos y con todas las culturas pero que, al mismo tiempo, afirme más la nuestra para que aquellas personas que vivan y trabajen en nuestro país puedan sentirse orgullosas, tanto de su cultura, que siempre llevarán en lo más hondo de su corazón, como de la nuestra, que les enriquece y que les acerca más a nosotros y nosotros a ellos. Hace falta, por tanto, seguir trabajando en esa difícil tarea de educar y enseñar a la juventud actual de cualquier país, que es diversa, inquieta, multicultural, muchas veces alocada pero siempre maravillosa." Muchas gracias.

El señor **ARELLANO HERNÁNDEZ**: Muchas gracias. Continuamos con doña Milagros González.

La señora **GONZÁLEZ PÉREZ** (*Profesora del Instituto "Bernat Metge" (Barcelona)*): Buenas tardes. Soy profesora y me gustaría aportar mi experiencia en contacto con la educación intercultural, que es relativamente

reciente y a partir del grupo GREDI, grupo de profesores de la Facultad de Pedagogía, que coordina la profesora Margarita Bartolomé. A ella le he oído decir que hay que conectar con la realidad y esta frase es el espíritu de partida para presentar la experiencia que quiero ofrecerles.

Yo formo parte de esa realidad y tengo, naturalmente, una actitud positiva ante una educación multicultural pero, no nos engañemos, ya la tenía porque era persona proclive a aceptar con actitud positiva estos temas. No obstante, y es lo que me hace reflexionar en contacto con este grupo, no es suficiente tener una actitud positiva ante la multiculturalidad, sino que hace falta orientación y mi contacto con este grupo me la está proporcionando. También es verdad que la tarea de profesor se ha complicado y lleva abundantes horas extras, pero si no hay ilusión es imposible. Por tanto, el profesorado es fundamental y ahí está el problema.

Mi propuesta aquí es la de haber actuado con la asignatura de *Lengua española* –soy profesora de *Lengua española*- y creo que la forma más eficaz de llevar una educación intercultural, desde mis posibilidades prácticas, es la de tratarla como un eje transversal. En el área de lengua, naturalmente, es posible llevarla a cabo, puesto que es un área necesariamente multidisciplinar, integradora y a mí siempre me ha interesado potenciar, a través de la asignatura y con la literatura a veces muchísimo más, en el alumno un espíritu crítico – esto es lo que realmente va a salvar, sobre todo, al más marginado, porque muchas veces es lo que comporta esta situación de inmigración- sobre su propia cultura, sobre la de los demás y generar una vivencia enriquecedora de las relaciones entre culturas. Éste es el presupuesto, que me pareció interesantísimo, del primero de los programas que me aportó una sistematización, una orientación, una base teórica y que luego me permitió hacer un trabajo que es el que aquí presento. Lo innovador para mí fue establecer un puente entre tres modos de cultura: la cultura académica, la de siempre, la cultura del alumnado y la cultura que se estaba presentando en la sociedad en ese momento.

Rápidamente, por exigencia del tiempo, tengo decir que el centro al que pertenezco es el "Bernat Metge", que es un centro público de Secundaria y que hasta 1996 era sólo de BUP y COU –yo siempre he sido profesora de estos cursos y mi experiencia en los cursos de Secundaria es reciente-. Desde 1996-1997 hay 650 alumnos y 60 profesores. Está ubicado en el barrio de "La Berneda" del distrito de Sant Martí, formado por la inmigración de los años 60 y hoy plenamente integrado en la idiosincrasia barcelonesa y catalana, aunque las familias no poseen un nivel cultural elevado. La diversidad ha ido aumentando, con alumnos de etnia magrebí y gitana, y la presencia de otras culturas todavía es minoritaria, habiendo algún ecuatoriano, alguno de Santo Domingo, pero pocos todavía, siendo previsible que siga aumentando porque un barrio cercano, Vía Trajana, adscrito a nuestro centro, nos va a proporcionar mayor población gitana en los próximos tiempos. La marginalidad o dificultad social de nuestros centros se sitúa entre un 10 y un 15 por ciento, entendiendo por marginalidad las dificultades y las carencias familiares, que a mí me empiezan a sorprender notablemente que he sido profesora de BUP y COU, desde el alumno hasta el alumno abandonado.

Como persona interesada en estos temas, participé en el primero, que fue *Desarrollo de una identidad étnica y cultural*, en el año 1996-1997 en un trabajo de equipo con profesores de la Facultad de Pedagogía que coordina Margarita Bartolomé, en donde se estableció una reunión periódica mensual, un seminario permanente, que fue lo que más me interesó ya que iba a ser tutora, y que me permitió reflexionar sobre mi propia asignatura y ver que aplicar este programa ayudaba a que mis alumnos participaran más, porque mi concepción de la educación es que ésta es un diálogo y que es un contenido en la lengua en sí mismo, por tanto yo era más feliz. Una profesora del grupo me dijo que si conseguía un buen clima ya tenía un objetivo fundamental ganado. Y, efectivamente, presentar estas actividades como algo distinto, pero no ajeno a la lengua, que es, en definitiva, algo que nos permite comunicarnos mejor, me ilusionó hasta el punto de pedir una licencia de estudios al Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña, que se me concedió y, durante el año 1997-1998, lo puse en práctica con carácter experimental en el mismo centro. Y ya en esta ocasión le pedí colaboración a

una profesora amiga mía del seminario de Lengua, porque me había quedado sin alumnos y necesitaba un aval teórico, ya que la intuición me funcionaba. Por tanto, esta profesora, Pilar, me prestó parte de sus clases y pude comprobar, desde fuera de las mismas, que aquello funcionaba. Ella era una persona escéptica y me decía que tuviera cuidado y que eso era cosa de pedagogos, pero yo quería esperar y vi que funcionaba, que no era cosa de pedagogos, sino que era un programa interesantísimo sobre el desarrollo de la identidad étnica y cultural del alumno.

El segundo programa, sobre el que estoy trabajando este año, pretende un desarrollo de una identidad europea y está en proceso de validación. Yo lo inicio en segundo curso de Secundaria y también es el grupo GREDI quien nos aporta toda la sistematización y nos organiza unos objetivos, para facilitar una reflexión sobre el impacto que tiene el programa —que es lo que se debe hacer—. Yo nunca había tenido como profesora de BUP y COU que definir mis objetivos ni que racionalizar mi trabajo, pero el que un profesor, que ya ha aplicado el programa con una ficha metodológica, nos aportara su experiencia y la contrastáramos, realmente funcionaba. El programa está estructurado en tres partes. Una primera parte tiene como objetivo general acercar al alumno hacia unos conocimientos generales políticos, como datos, países, geografía política, la guerra en Europa, etcétera, una imagen objetiva de lo que pasa en Europa. Una segunda parte, muy interesante, por la que me adscribo a este programa, es una Europa intercultural, con seis actividades que pretenden promover actitudes y valores interculturales, trabajar los estereotipos del lenguaje, que afecta muchísimo a mi asignatura, y las culturas del mundo y nuestra Europa diversa. Una tercera parte es la Europa unida, donde ya se le presenta al alumno una reflexión sobre la construcción de la ciudadanía y se le ofrecen símbolos que ya existen para ir creando esa conciencia. Y como colofón de este programa, hay una parte final que es construir un mural donde todas las actividades se expongan y, además, sería un acto a manera de celebración de esa diversidad. También tiene el programa una evaluación, con la que se puede aportar toda la valoración de las discusiones de equipo que se van presentando, una parte introductoria con fichas, trabajos que se aportan, un anexo, con material para el profesor y un seguimiento casi punto por punto

de la tarea que el profesor tiene que llevar a cabo. Esto para mí es un buen material. Yo apporto la ilusión, otros han organizado esa faena y luego la contrastamos. He aprendido a trabajar un poco más allá de lo que siempre fue mi forma de hacer, que era una posición individualista en el esfuerzo, y ahora considero que el equipo de gente interesada funciona.

El programa al que hacía referencia al comienzo, el que practiqué en ese año de una manera experimental y que apliqué en mis clases de primero de Lengua, forma parte del primer programa que antes apareció en la transparencia y las líneas generales de ese programa, que iba a ser aplicado a la tutoría y que algunos lo aplicaban de este modo, intentan provocar la reflexión. Los alumnos tienen que alcanzar un objetivo a través de unas actividades. Ese objetivo inicial es el reconocimiento y valoración positiva de la propia identidad cultural. La organización es jerárquica, porque pasa en primer lugar de un objetivo que incide en el "yo", a un segundo objetivo, que es el reconocimiento y valoración de la identidad del otro y, si se han alcanzado los otros dos, la parte final es la experimentación positiva de este programa, la valoración positiva de que la diversidad es riqueza. Todas las actividades aparecen jerarquizadas para conseguir ese objetivo. La organización responde a modelos teóricos que afirman que es necesario pasar primero por esa afirmación positiva del "yo", para crear una autoestima, acto seguido pasar a valorar al otro y luego la posibilidad de colocarse en el otro lugar. Es un programa para todo el alumnado, no sólo para extranjeros y vale para ese desarrollo que en la etapa de la adolescencia es tan fundamental que es la configuración de lo que va a ser su personalidad. Naturalmente, se parte de un concepto de cultura dinámico y para la aplicación de todas estas actividades es necesario que se asuma ese camino para que al final haya un diálogo entre culturas y posibilite, a través de diversas estrategias de grupo, trabajos de equipo, dramatizaciones, lo que hay que hacer con este proyecto, que al final es insistir en que desde la Lengua todos podemos mejorar el conocimiento de nosotros mismos, adquirir conocimientos de los demás y, además, mejorar la expresión escrita y la expresión oral.

Pocos conocimientos se consiguen sin la interacción y en éste ámbito está asegurada la participación del alumno, porque está siendo considerada su opinión. La duración es variable, son actividades que plantean a veces dos horas, tres horas. El modelo de ficha que elaboré es para poder comprobar que tanto los objetivos y contenidos del área de lengua, como los del área de educación multicultural, que se pueden programar y, a partir de ahí, todos los otros puntos sobre actividades, temporización, recursos, valoración de las sesiones y sugerencias son aspectos que deben considerarse en cualquier tarea que se proponga con seriedad y partir de unos conocimientos y de unos objetivos. Me gustaría rápidamente mostrar cómo se ajusta esa unidad o ficha metodológica. Una unidad recogería como objetivo en el área de Lengua lo que se llamaría "el placer de comer", que sería una actividad tópica por lo general, que está en la primera parte y siendo un hecho puntual, si se utiliza de este modo deja de serlo, es decir, se integra en el currículum de la asignatura de tal manera que la Lengua y la Educación, en este caso intercultural, acabarían siendo las dos caras de una moneda: yo mejoro la Lengua desde una educación intercultural, pero también imparto esos conocimientos, esos objetivos de la misma a través de la Lengua. En el segundo desarrollo puedo explicar sintéticamente cómo se alcanza una y otra unidad. Es una unidad de exploración cultural en donde el alumno va a tener que elaborar un cuestionario sencillo para entrevistar a un miembro de su familia y puede que muchos ya tengan conocimiento de esta familia, pero no importará porque va a suponer una búsqueda intencionada de sus propias raíces culturales, va a provocar una interacción y, desde la lengua, le va a posibilitar conocer conceptos, como el de cultura o identificación con algo o con alguien -lo primero que me sorprendió cuando comencé esta experiencia de aproximar estas ideas al alumno fue comprobar que ellos sólo relacionaban identificarse con el carnet de identidad, por tanto descubrí cuánto había que enseñar partiendo de sus propios conocimientos-, mostrarles que la comida es un aspecto cultural importante que puede caracterizar a una familia, que todas las familias van a transmitir costumbres culinarias de generación en generación, por tanto es algo que caracteriza a todos, y que muchas veces el impacto de la televisión, de la moda o de los compañeros puede cambiar esta costumbre y por ello la cultura es

algo dinámico. Ésta es la principal idea que debe transmitirse. No hay estereotipos y no hay que crear esos grupos de culturas cerradas.

Para finalizar, el alumno en esta actividad elabora un libro de cocina, que puede parecer de escaso valor aparentemente dicho, pero la experiencia de ver el interés, el clima y la ilusión con la que el alumno se enfrentó a esto, y que yo seguía enseñando Lengua, porque ahí había ortografía, muchísimos verbos que explicar, sustantivos, la clasificación de estas recetas con algún criterio, la organización de un texto en función de unas ideas, etcétera, y si, además, se lo pasaban bien, era un reconocimiento de que esa actividad había funcionado porque la exploración había sido positiva Muchas gracias.

COLOQUIO

El señor **ARELLANO HERNÁNDEZ**: Ésta ha sido la presentación de estas cuatro interesantísimas experiencias. Ahora nos toca la parte del coloquio y como veo en mi reloj, coincidimos en todos los dígitos menos en uno que nos hemos pasado en una hora, ya que estaba previsto para las 12.45 y casi son las 13.45. Por tanto, creo que vamos mal y pediría que fueran preguntas breves, que sirvan para aclarar algún aspecto específico de cada una de las experiencias que aquí se han planteado.

Vamos a dar el turno de preguntas.

Tiene la palabra don Julián González.

El señor **GONZÁLEZ LÁZARO** (*Inspector de Educación*): Soy actualmente inspector accidental en la zona centro de Madrid. He sido catorce años director del colegio público "Vázquez de Mella". Nuestro colegio está en el cinturón de los Austrias, entre el Palacio Real y San Francisco el Grande. Es la cabecera del Rastro y, por ende, recogemos niños de múltiples etnias. Sólo quisiera apuntar algo que no se ha dicho aquí pero que para nosotros es fundamental. Este colegio realiza muchas actividades de las que se han dicho aquí, pero hay algo especial y específico de este centro que es el deporte escolar, actividad que se realiza en los recreos que llamábamos "inteligentes", pero que ahora denominamos "deportivos". Son recreos organizados: cada niño que llega al centro sabe ya al día siguiente en qué equipo le va a corresponder actuar, bien en el de voleibol, baloncesto, fútbol sala, tenis de mesa, hockey patines y muchísimas actividades, desde la rayuela hasta las chapas. Ese equipo, incluso, es el que se encarga de acogerle y no tenemos ningún problema de multiculturalidad. Nada más y muchas gracias.

El señor **ARELLANO HERNÁNDEZ**: Muchas gracias.

Tiene la palabra don Vicente Sánchez.

El señor **SÁNCHEZ** (*Consejo Escolar de Asturias*): Quiero hacer una breve intervención en el ánimo de poder introducir un elemento en este seminario que creo que no ha sido tocado y que incide profundamente, tanto en la calidad de la enseñanza, como en la organización u ordenación académica.

Hemos asistido a ocho experiencias de compañeros de la docencia que en el cuerpo a cuerpo han tenido que sobrevivir y han tenido que organizar su centro. Hay muchísimos más docentes que están frente a esta multiculturalidad, ante esta diversidad y que sienten en sus carnes el peso de esa tarea.

La parcela que creo que no se ha tocado es la incidencia de esta nueva situación, que no es nueva en Europa y que en España aun estamos a tiempo de coger el toro por los cuernos –y perdonen por lo vulgar de la expresión-, la influencia de estos factores y de otros similares en la salud psicosomática del profesorado.

Tuve ocasión de asistir a las conclusiones hace unos años, en una actividad de la Junta de Andalucía, de una clínica de las cercanías de París, que llevaba quince años especializada en este tema. Aparte de la incidencia en la calidad de la enseñanza las bajas por depresión, que el señor Moderador también sabrá y sufrirá –no quisiera pensar que los demás no entendemos mucho de eso por no estar en el cuerpo a cuerpo hace años-, la apostilla de la directora de este centro fue, hace casi diez años, que estaba en condiciones de afirmar que, en un tipo de profesor tradicional, con un esquema mental tradicional de la disciplina, en las circunstancias ambientales de barrios suburbiales de París, todos presentan, tras diez años de docencia, deficiencias psíquicas. Me gustaría que se incluyesen estos temas de salud del profesorado en conclusiones y seminarios del Consejo Escolar. Muchas gracias.

El señor **ARELLANO HERNÁNDEZ**: Muchas gracias.

Tiene la palabra doña Monserrat Cañedas.

La señora **CAÑEDAS**: Sin restarles ningún mérito al resto de los intervinientes, quisiera felicitar al jefe de estudios del Instituto Iturralde y fundamentalmente por la exahustividad y por la síntesis, nada fáciles de conseguir en tan poco tiempo, de la última parte de su intervención, en la que ha hecho una serie de rotundas propuestas de mejora de futuro, que pueden servirnos a todos y cada una de las personas que estamos aquí para que en el lugar que ocupemos en la comunidad educativa tomemos buena cuenta.

En concreto, y enlazo con una de esas propuestas como era la de la conveniencia futura de dotar de profesores de compensatoria al segundo ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, es obvio que va a haber una necesidad de esta mayor dotación y, aunque sé que no hay tiempo para debatirlo, sí quisiera plantear cómo se organizaría el acceso a esas plazas de compensatoria. En la Comunidad de Madrid es el primer año que han salido al concurso público de traslados, sin ningún carácter singular —en otras comunidades autónomas sí lo tienen, como lo tenía hasta ahora la Comunidad de Madrid—. Quería pedirles su opinión en si esa es la mejor vía, si esas plazas tienen que ser o no singulares, si ese profesorado ha de tener o no una cualificación, una experiencia o unas tablas específicas para afrontar esa tarea, o si simplemente van a hacer unas plazas ordinarias de ese concurso ordinario. Nada más y muchas gracias.

El señor **ARELLANO HERNÁNDEZ**: Muchas gracias. Tiene la palabra doña Eulalia Vaquero.

La señora **VAQUERO (CEAPA)**: Me ha encantado oír a doña Juana María Baño referirse a la gratuidad de los libros de texto, que se ha experimentado por primera vez en este curso en la Comunidad de Madrid, y lo gratificante que ha sido para ella poder distribuir unos lotes de libros a alumnos de su centro. Me gustaría saber su opinión acerca de la experiencia y si cree que este tipo de dotación a los centros debería ser para todos los niños escolarizados en el mismo sin ninguna exclusión, ya que es un centro que yo llamo solidario, entendiéndolo como de justicia social. Al mismo tiempo, si considera que, en el caso de que a su centro se le dotase de libros de texto, no

sería conveniente que se hiciera también extensivo a todas aquellas zonas o localidades en que se escolarizase una proporción determinada de alumnos con cualquier tipo de desventaja.

También me ha gustado mucho la parábola que ha hecho don Jesús Martín de la doble mano de la Administración, porque lo notamos muchísimo. La mano mala, ésa que está permitiendo que un real decreto de escolarización esté permitiendo a determinados centros la selección descarada del alumnado que le interesa; esa mano mala que está permitiendo que el primer ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria se siga impartiendo en muchos casos en los centros de Primaria y que, además, proporciona una adscripción múltiple a los centros de Secundaria para imposibilitar de esta manera la necesaria coordinación entre los centros de Primaria, que están impartiendo la etapa, y los de Secundaria, rompiendo así la necesaria cohesión en una edad que todos sabemos que es muy delicada y que está afectando fundamentalmente a un sector del alumnado claramente desfavorecido; ésa mano mala que está permitiendo la inexistencia de comedores escolares, porque no ha previsto esta necesidad en los centros de Secundaria, impidiendo que muchos alumnos y alumnas, que tendría la posibilidad de obtener unas becas a las que tendrían derecho, no las puedan estar disfrutando por la inexistencia de los comedores y la mano mala sabe que esto afecta casi exclusivamente a los centros públicos.

Por último, quiero decir que la apertura de los centros es absolutamente necesaria, que las bibliotecas tienen que estar abiertas y que también las aulas de tecnología lo tendrían que estar, para permitir que una proporción muy importante de nuestro alumnado no quede sometido a otra marginación más, que les va a imposibilitar acceder al ejercicio de la soberanía, ésa que hemos defendido aquí esta mañana, en condiciones de igualdad.

Coincidiremos todos en que tenemos necesidad de cambiar en profundidad los procedimientos, pero entendidos en sentido amplio: los de la Administración, de la organización de los centros y la de los mismos métodos de enseñanza, y que si las familias y el profesorado entendemos que el alumnado necesita algo más que instrucción para adquirir este patrimonio

cultural común –porque esto no es coyuntural- , que les permita valorar críticamente que las diferencias entre los seres humanos son valores en sí, pero que, a veces, las condiciones históricas e ideológicas subrayan las desigualdades entre unos y otros. Y me pregunto si la Facultad de Ciencias de la Educación y las escuelas de Magisterio están educando para este cambio necesario o es una facultad que merece, a su vez, ser educada. Muchas gracias.

El señor **ARELLANO HERNÁNDEZ**: Muchas gracias.

Tiene la palabra don Pedro Besari.

El señor **BESARI PELICO** (*Consejero Escolar del Estado, representante de la Confederación de Estudiantes.*): En primer lugar, quisiera felicitar tanto a los componentes de la Mesa, como al coordinador y al resto del Consejo Escolar del Estado por la organización de estas jornadas, porque creo que es importante la sensibilización a la comunidad educativa en estas cuestiones. Una herramienta para ello es la necesidad de implantar estas mesas de coordinación en el ámbito municipal, local o por barrios, formadas por la comunidad educativa y el resto de las personas que entran en el ámbito de la formación de los alumnos, como representantes del ayuntamiento, de las cámaras de comercio o de los servicios sociales de las zonas, etcétera, y, a mi juicio, sólo a través de ellas y con el trabajo en esas redes sociales que rodean al alumno se pueden conseguir los recursos necesarios para obtener resultados integradores positivos. Creo que se debería extender esa filosofía que es integrar a través del trabajo cooperativo de todos los sectores y no sólo de los que rodean a la comunidad escolar, sino también todos los que rodean la evolución del alumno. Muchas gracias.

El señor **ARELLANO HERNÁNDEZ**: Muchas gracias.

Tiene la palabra don Luis Acevedo.

El señor **ACEVEDO HIT**A: Buenos días, otra vez. Aunque la relatora no nos haga ahora una relación de lo que ha ocurrido estos días, por falta de tiempo, y que hará en los próximos días, mi obligación, como Consejero escolar del Estado, es intentar señalar los elementos que han ido apareciendo de forma reiterada y que tenemos que llevarnos a casa todos los que hemos asistido a este seminario.

Una de las cuestiones que ha aparecido en los dos días es que la escolarización del alumnado tiene que hacerse por parte de los padres y por encima de la elección simple y dura del centro, aunque al final acaba siendo una selección por parte del centro del alumno que le conviene.

Una distribución de los recursos de compensación por zonas, y no una asignación de recursos a unos centros y no a otros, porque pueden crearse una serie de guetos.

Una discriminación de baja intensidad, llamémosla así, que ocurre cuando determinados centros que están subvencionados con fondos públicos establecen un segundo sistema de selección sobre la base de actividades extraescolares o complementarias que en teoría son voluntarias, pero que en la práctica son obligatorias y que expulsan a ese alumno de ese centro al mes, a los dos meses o al año, para irse a otro centro de la zona. Esa misma discriminación se produce cuando se plantea la exigencia del uniforme escolar en ese centro o cuando en el ideario propio de determinados centros existe una determinada religión y desde la dirección del centro se incide en que la educación que se va a dar es la de esta religión, pues la mayoría de los alumnos inmigrantes que tenemos en distintas zonas de España son de origen magrebí con una religión distinta, optando sus padres, con muy buen criterio, por llevárselos a otros centros donde no les introduzcan a sus hijos o hijas unas creencias que no son las propias.

Creo que todas estas cuestiones, que han estado flotando de forma latente, tendríamos que ponerlas en el papel y buscar las medidas, si de verdad queremos abordar una solución a la atención a la diversidad y avanzar

hacia una escuela intercultural y hacia una sociedad más cohesionada y menos segregadora, para evitar, como decía la profesora Bartolomé esta mañana, que los conflictos aparezcan en la segunda o en la tercera generación. En este sentido creo que desde el Consejo Escolar del Estado y desde los Consejos Escolares Autonómicos tenemos la obligación de hacer llegar a las Administraciones educativas que, por encima de la libertad individual o familiar de la elección de un centro, del acceso a una financiación pública de un centro, etcétera, está el compromiso para evitar que la sociedad española o la europea se acabe rompiendo y el luchar por la cohesión de la misma. Muchas gracias.

El señor **ARELLANO HERNÁNDEZ**: Muchas gracias.

Tiene la palabra don Gonzalo Vázquez.

El señor **VÁZQUEZ GÓMEZ** (*Consejero del Consejo Escolar del Estado*): A propósito de la intervención del profesor Jesús Martín Montalvo, al que le doy la enhorabuena, voy a plantear una pregunta. Cuando él hace referencia a la necesidad de identificar una figura profesional como mediador intercultural, yo barro un poco para casa, que es el mundo de la universidad, y propongo el reconocimiento de la existencia de algo que ya tenemos hace cinco años como titulados universitarios en la calle, que es el diplomado universitario en educación social. Estas personas se han formado en la mayor parte de las universidades españolas en facultades como la de Pedagogía, Ciencias de la Educación y Educación y tienen como líneas fundamentales de trabajo, precisamente, los problemas que aquí se están planteando y, muy singularmente dos—y hablo más por Madrid, que es lo que conozco, y por la Complutense—. Una de ellas es la educación intercultural. Y otra es que ya nos preocupamos hace siete años de que el francés —cuando todavía no había tanto problema de inmigración del Magreb- iba a ser un problema y lo que iba a ser paradójico, y termino este primer punto, es que ofreciendo francés a los maestros entre las siete especialidades, lo eligen muy pocos y, en cambio, en la Complutense —y no creo que sea muy diferente en otros terrenos- dos terceras partes de los alumnos que concluyen siendo diplomados en educación

social eligen francés y, por tanto, tienen esa capacidad cultural y de dominio de lengua para esa interlocución con los inmigrantes.

Una segunda cuestión es que no sé si sería pertinente que del Consejo Escolar del Estado al Consejo de Universidades se hiciera alguna consideración de que, como precisamente este año todas las universidades españolas están planteando la reforma del plan de estudios de maestros y deciden de manera autónoma cada una de ellas, pues para ello les protege el artículo 27.10º de la Constitución, se hicieran ofertas de materias como la educación intercultural. Creo que es sangrante, y tiro piedras sobre mi propio tejado, que la mayor parte de los planes de estudios de los maestros de todas las universidades españolas no incluyan esto como oferta y no puede estar como objetivo a medio plazo, porque los planes de estudio que mejoramos ahora mismo no se corregirán antes de cinco o siete años.

Por último, aquí se ha hecho un planteamiento de que los problemas de desagregación social, cultural y de crisis de estado de bienestar van más allá de un centro y van a la zona y a un concepto de comunidad. Creo que en algún momento habrá que considerar en España que el concepto de maestro de Educación Básica -la LOGSE habla de Educación Básica como Infantil, Primaria y Secundaria- abre la posibilidad de entender la Educación Básica de adultos y se cerraría si entendiéramos que pudiera haber una figura profesional de maestro de Educación Básica de adultos. Creo que las plazas que estamos ofreciendo en facultades como las que he dicho antes -lo digo por si hay que reconvertir nuestras facultades- de Educación Primaria desde hace unos cinco años están quedando para terceras y cuartas opciones, que no es malo, y luego no hay oferta pública ni privada de empleo, sin embargo hay una pequeña ceguera del sistema educativo ignorando que la educación básica también es de adultos y que debería haber una figura profesional como maestro específico que se formara en esto. Si queremos cuidar la tercera generación -haciendo referencia a lo que ha dicho el anterior interviniente-, tenemos que cuidar a sus padres y a éstos habría que atenderles desde la educación general básica. Nada más y muchas gracias.

El señor **ARELLANO HERNÁNDEZ**: Agradezco a todos sus intervenciones, porque han sido más aportaciones específicas, muy sugerentes y muy ricas que hace que se puedan incorporar como sugerencias a este coloquio, que ha tenido una finalidad eminentemente práctica, en contraste con esa visión más general que se nos ha dado en la conferencia de esta mañana. Creo que se han logrado los objetivos.

Me van a permitir que no dé un turno de respuestas porque creo que vamos a asentir a cada una de las exposiciones que se nos han hecho. Les ruego que permanezcan en el mismo sitio porque está esperando a la puerta el Secretario General de Educación y Formación Profesional, don Roberto Mur, para realizar la clausura del acto.

CLAUSURA

Por el Ilmo. Sr. D. Roberto Mur Montero,
Secretario General de Educación y Formación Profesional

Ilustrísimo señor **D. ROBERTO MUR MONTERO** (*Secretario General de Educación y Formación Profesional*): Buenos días. Vamos a proceder al acto de clausura de este seminario sobre “La atención a la diversidad. La escuela intercultural”.

Tiene la palabra el excelentísimo señor Presidente del Consejo Escolar del Estado, don Juan Piñeiro.

El señor **PIÑEIRO PERMUY** (*Presidente del Consejo Escolar del Estado*): Muchas gracias, ilustrísimo Secretario General de Educación y Formación Profesional y, por segunda vez, a los queridos Presidentes de los Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas que nos han acompañado pacientemente durante estas dos jornadas, como también a todos los seminaristas que con gran afluencia, con gran atención y con la participación que ha sido posible han seguido y han entrado en el debate del tema, dividido en dos partes, que se ha tratado en estas jornadas.

Estaba previsto en el programa que en este momento nuestra relatora hiciese aquí un resumen de lo dicho, pero no le iba a ser fácil hacerlo en tan poco tiempo, sobre todo, porque la última parte, y no menos interesante, ha terminado hace escasamente un minuto. Nos lo hará con toda la urgencia que le sea posible y será enviado junto con la publicación de las dos ponencias, intervenciones y diálogo de las mesas redondas a todos ustedes. Y esto nos servirá de base al Consejo Escolar del Estado y a la Comisión Permanente para elaborar las aportaciones que vayamos a llevar al encuentro en Navarra en el mes de mayo, porque se trata, como ya es tradicional, de discutir el mismo tema en el encuentro de todos los Consejos Escolares de España.

Las dos partes del tema eran de rabiosa actualidad y tremendamente interesantes. En la mañana de ayer se trató la diversidad de capacidades de origen socioeconómico y de origen sociocultural, que inciden en el tratamiento escolar de los alumnos y alumnas españoles y de los ciudadanos y ciudadanas también, si tenemos en cuenta aquello que tantas veces repetimos de que la

educación es una tarea permanentemente inacabada. Si yo tuviese que hacer en dos palabras el resumen de lo más fundamental que ayer se dijo aquí, y que hoy también se ha repetido aunque no de manera tan clara, en primer lugar, diría que lo que se consideró fundamental para atender a la problemática suscitada ayer fue la formación del profesorado y, junto a esto, la autonomía de los centros, es decir, que no hubiese una reglamentación demasiado estricta, que permitiese a cada centro atender los problemas que se le presenten con soluciones adecuadas a los mismos "in situ". Evidentemente, también se consideraron fundamentales los medios con los que han de contar los centros y no se excluyó ninguno, pero si tuviese que desatacar alguno serían los medios de personal y, en algunos casos, un personal que fuese especializado para atender a esas dificultades.

La segunda parte del tema, que ha sido tratado en la mañana de hoy, sobre la multiculturalidad ha tenido la atención desde el principio de todos los presentes tanto en nuestra conferenciante, la profesora Margarita Bartolomé de la Universidad de Barcelona, como en los participantes de la mesa redonda, pues el problema lo merece y el que más y el que menos, profesores e inspectores, lo está viviendo en sus centros o en los sectores sociales, que tienen una intervención directa en el mundo de la educación –no hay que olvidar que estamos en el Consejo Escolar del Estado, pero con la presencia no sólo de los Consejos Escolares autonómicos, sino también de muchos miembros del mismo, como no podría ser de otra manera-. Y otra vez se habló aquí de la formación de un profesorado. No puedo resistirme a comentar algo más de este tema. Durante siete años de mi vida, que muchos de los presentes conocen, he estado dedicado a los alumnos españoles en la emigración, primero en Francia, como profesor del Liceo unos meses, y como Agregado de Educación, lo que ahora se llaman Consejeros en Educación, el resto del tiempo y, después, dos años en el Instituto Español de Emigración. Me gustaría, señor Secretario General, en este momento que estamos empezando a vivir esta situación en España, que ofreciésemos tanto como pedíamos y como chillábamos cuando no lo obteníamos cuando teníamos nosotros a muchos miles de niños y niñas españoles esparcidos fundamentalmente por Europa en los años 60 y 70.

Hay un tema del que aquí no se ha hablado esta mañana –yo no quise intervenir porque íbamos muy mal de tiempo- y me parece que es muy importante. Tenemos un profesorado -lo que pasa es que hay que buscarlo, que cuando yo les conocí eran jóvenes y, por tanto, no están jubilados-, muchos miles de profesores que han pasado por nuestras aulas en el exterior, que han pasado por nuestras consejerías de educación y que han sido asesores lingüísticos que en este momento seguro que la mayor parte de ellos están perdidos en muchos centros de toda España y no les estamos pidiendo, no les estamos utilizando, en el mejor sentido de la palabra, para que aporten su ayuda para atender a estos alumnos. Sí se ha dicho infinidad de veces y algunas con anécdotas curiosísimas, que no tenemos en nuestros centros profesores de origen–yo comprendo que es muy difícil y que a lo mejor sería más fácil con la redistribución del alumnado, tema del que también se ha hablado aquí- o, por lo menos, no con la frecuencia que desearíamos y con la que nosotros, los marroquíes o los portugueses la teníamos entonces en Francia o en Alemania o en Inglaterra o en los Países Bajos. Decía Edgar Ford, y termino pues quien tiene que hablar es el Secretario General, que si nosotros pretendíamos, y él de emigración sabía mucho, asimilar a los emigrantes y no intentar integrarlos, pero respetando y conociendo –el reconocimiento del que nos hablaba esta mañana la profesora Margarita Bartolomé- su cultura, integrarla en la nuestra y la nuestra en la suya, estaremos constantemente abocados al fracaso. Para eso sería una magnífica ayuda que profesores expertos de estos países estuviesen contribuyendo a ese reconocimiento por parte de los alumnos españoles, de las culturas y de la manera de ser de los alumnos extranjeros y también, evidentemente, tratando de que no se desligasen de sus lenguas y de sus culturas. Si esto fuese así, a lo mejor no tendría que traducirle el alumno a la madre que el jefe de estudios está diciendo que lleva una semana sin venir a clase –y no tengas en absoluto la seguridad de que se lo ha traducido bien, ni muchísimo menos-. Con esa ayuda creo realmente que saldríamos beneficiados todos y que los objetivos que debemos pretender se conseguirían de mejor forma.

Esto último lo dejo como una aportación mía, de lo demás, querido Roberto, es de lo que hemos estado hablando. Muchas gracias.

Ilustrísimo señor **D. ROBERTO MUR MONTERO** (*Secretario General de Educación y Formación Profesional*): Muchísimas gracias por esa síntesis, que es suficiente para que yo tenga una idea exacta del contenido y de la trascendencia que, sin duda alguna, tiene este seminario que ahora clausuramos.

Creo que el seminario, que en principio podría considerarse como una actividad más de las que viene desarrollando el Consejo Escolar del Estado, tiene en este caso un especial significado y una especial relevancia por dos razones fundamentales. En primer lugar, porque constituye un brillante cierre de un conjunto de actividades que se han venido desarrollando por el Consejo Escolar del Estado a lo largo de un periodo que corresponde con el final de esta Legislatura, permítanme que haga esa referencia temporal, porque inevitablemente hay que valorarla así en sus justos términos y en los mismos yo quisiera manifestar el agradecimiento y reconocimiento del Ministerio de Educación y Cultura, y creo que de toda la comunidad educativa, a todos los miembros del Consejo Escolar del Estado, a todos los que han estado trabajando durante este periodo de una forma de dedicación máxima y de máxima cualidad y rigor en todos los quehaceres y obligaciones que les marca el Consejo Escolar del Estado, pero más allá de ello, con iniciativas a lo que preceptivamente no estaban obligados y que han contribuido, sin duda alguna, a orientar, a dar luz, a dar caminos y pautas para una mejora de nuestro sistema educativo, aunque parezca que sea ya un tópico hacer continuamente referencia a la mejora del sistema educativo.

La segunda razón que entiendo que le da un significado especial a este seminario, a este acto de clausura que estamos celebrando aquí, es que difícilmente podría haberse seleccionado un tema para este seminario más acertado, de más actualidad, de más trascendencia y de más incidencia en el sistema educativo, como es el tratar sobre la atención a la diversidad y sobre la convivencia y la coexistencia de culturas distintas, que es una impronta que tenemos en nuestra sociedad actual española, que la vamos a tener durante años y a la que hay que dar una respuesta adecuada y atender a los

requerimientos que nos va a plantear dentro y fuera del sistema educativo esta situación nueva que está viviendo nuestro país.

Sin duda alguna, estamos todos comprometidos en eso que venimos llamando continuamente la mejora de la calidad de la enseñanza y no debemos olvidar que éste concepto básico no se concibe sin dos presupuestos básicos, que son el concepto de equidad y el de igualdad de oportunidades. Justamente, y creo que lo podemos compartir todos igual, que desde esa perspectiva es como deben abordarse y darse respuesta a todos los requerimientos que demanda la diversidad y la interculturalidad que estamos viviendo en estos momentos en nuestro país.

Estas consideraciones que estoy haciendo son válidas en cualquier momento, han sido válidas en los años anteriores y tienen plena actualidad ahora, pero estoy completamente convencido de que van a tener una incidencia y una relevancia mucho mayor en el futuro de nuestro sistema educativo y en eso que llamamos, permítanme repetirlo una vez más, la mejora de la calidad de las enseñanzas en nuestro país.

Sin duda alguna, el sistema educativo está llamado a desempeñar una responsabilidad importante en esos requerimientos, tanto en diversidad como en multiculturalidad. Pero quisiera hacer una observación y es que no solamente la responsabilidad absoluta le corresponde a la institución escolar, que juega un papel importantísimo, ineludible y de primera magnitud, pero hay problemas y cuestiones en la que entran en juego toda una serie valores y de connotaciones que afectan a otras instituciones y que afectan al conjunto de la sociedad. Por tanto, debemos apelar desde el propio sistema educativo a esa responsabilidad conjunta de instituciones y de sociedad para que haya una sensibilización cada vez mayor en el justo entendimiento de lo que es la justicia, entendida como equidad en la atención, tanto en el sistema educativo en sí mismo, como transmisor de conocimientos, como formador de personas y en el ambiente que se vive dentro y fuera del sistema educativo. Y respecto a la interculturalidad es evidente que la labor que el sistema educativo pueda hacer, con ser importante y con ser trascendente, se quedaría insuficiente si no

hubiera una conciencia colectiva social de que es una cuestión que ha de abordarse de forma global, coordinada y solidaria entre todos los miembros de la sociedad y entre todas las instituciones que están implicadas en ello, si queremos que la formación de nuestros jóvenes y de la sociedad en general responda a unos sentimientos de estima, de consideración y de comprensión del otro, porque en eso radica fundamentalmente la atención a la diversidad y el reconocimiento de otras culturas que, de algún modo, pueden integrarse y formar un todo con la nuestra ya que, en definitiva, es un enriquecimiento que a todos nos beneficiará.

Es claro que para que desde el sistema educativo se pueda dar respuesta a otro, tenemos que tener un marco normativo suficiente y tenemos que tener unos medios y unos recursos. Es un tópico, pero como tal responde a una realidad. Creo que, sin lugar a dudas, tenemos un marco normativo suficiente. Lo que quizá no tengamos suficientemente claro es la interpretación del alcance de ese marco normativo y la plasmación en una realidad concreta del mismo. Y esa sí es una tara que nos incumbe a todos los que directamente estamos relacionados con la educación, desde el centro, el profesor, la comunidad educativa y la administración educativa, sin duda alguna.

Se ha dicho aquí que uno de los aspectos en los que más se ha incidido es en la formación del profesorado. Coincido plenamente con esta apreciación que se ha manejado estos días. A veces, no es tanto un problema de recursos, de medios materiales, como de una concepción que tiene que estar innovándose continuamente respecto a la actuación del profesor en ese aula, en la clase, en la convivencia del centro, que no es algo que venga dado dentro de nuestro sistema de preparación del profesorado. Hace falta que al profesorado se le apoye, se le den los instrumentos, se le prepare y se sienta amparado en su actuación porque, de lo contrario, ante situaciones, llamémosle conflictivas, en el sentido de nuevas, de diferentes, sobre las que no tiene experiencia anterior se encontrará aislado y desamparado. Tiene que recibir ese amparo, ese apoyo y esa ayuda a través de la formación que requiera, pero que esté adecuada justamente a la evolución de necesidades, evolución que está cambiando día a día y que, posiblemente, los métodos que

se utilizaban para la formación hace diez años, no son válidos hoy y es posible que los de hoy no sean válidos dentro de cuatro y cinco años. Por tanto, hay un envite fuerte para que la respuesta desde el propio cuerpo docente y desde la propia Administración, sepa ir adecuándose a esas necesidades cambiantes día a día. Creo que nos jugamos muchísimo en lo que es el futuro de la sociedad, y no estoy hablando ya del futuro del sistema educativo, sino del de la sociedad española, de la convivencia, del respeto y de la tolerancia, que no me gusta como expresión, sino de reconocimiento del otro en todas sus singularidades y en todos los valores que tiene, tanto individual, como colectiva o como representación de una cultura distinta a la nuestra.

Por ello, iniciativas como las que han dado lugar a este seminario deben multiplicarse y deben servir de estímulo para que se debatan y se aporten soluciones, iniciativas y propuestas nuevas para no quedarnos estancados en unos planteamientos que entendemos que son válidos en un momento, pero que como no se actualicen quedarán trasnochados al día siguiente o al año siguiente.

Entiendo que hay un problema –permítanme que le llame así- al que hay que dar respuesta desde una percepción global y conjunta de toda la sociedad y de todo el Estado español. Me estoy refiriendo a la interculturalidad y a todo lo que ella conlleva. Es evidente que tendría que haber una cohesión en actuaciones entre todas las Administraciones públicas, y no me estoy refiriendo sólo a las educativas, para dar respuesta a los retos inmediatos que tenemos hoy, pero que posiblemente van a estar permanentemente en nuestro país durante varios años, y que esa respuesta tenga una consolidación de futuro. Es posible que sea necesario establecer una política de Estado en el que haya una colaboración entre todas las Administraciones para atender esa demanda, porque la forma en que se la dé respuesta va a condicionar en gran medida el que tengamos una cohesión social, solidaria, respetuosa con distintas culturas, con distintas procedencias y con distintos hábitos y formas de enfocar la vida, todas ellas válidas y que indudablemente van a enriquecernos. Para ello la escuela tiene que dar una respuesta en lo que es el ámbito de sus competencias, y cuando digo la escuela me estoy refiriendo a la totalidad de las

escuelas. No podemos hacer una segregación de un tipo de escuelas y otras para atender a esta demanda creciente. Aquí hay una responsabilidad de todos los que nos dedicamos a la enseñanza, tanto a la llamada pública como privada –y no me gusta hacer esta distinción–, es decir, la escuela con mayúsculas, solidariamente debe dar respuesta de forma coherente y conjunta a esta demanda que tenemos.

No quisiera extenderme más, porque el tema da mucho que hablar y tendríamos que reproducir toda una serie de circunstancias que estamos viviendo en el día a día y que, previsiblemente, tengamos que continuar viviendo, y tenemos que anticiparnos para buscar esas soluciones de las que estoy hablando.

Quisiera agradecer en nombre del Ministerio a todos cuantos han participado en el seminario y a todos cuantos están manifestando la preocupación por estos temas cruciales en la educación y decirles que por parte del mismo va a existir una plena disponibilidad, como no podría ser de otro modo, para promover todo aquello que en esta línea vaya tendiendo a estos aspectos que son fundamentales en nuestro sistema educativo. De la forma en que demos respuesta a estos retos, insisto, va a depender el futuro inmediato de la sociedad en nuestro país y no sólo del sistema educativo. Por ello, les agradezco muchísimo la atención que han tenido durante estos dos días a estas jornadas, agradezco la presencia de los presidentes de los Consejos Escolares de las comunidades autónomas y de los miembros de los Consejos Escolares porque esto es una muestra evidente de que existe un denominador común de cuestiones que tenemos que abordar y dar respuestas conjuntamente. Muchas gracias por su atención.

Queda clausurado el seminario sobre la atención a la diversidad y la escuela intercultural.

RELATORÍA FINAL

Por D^a Marta Ruiz Corbella
Profesora Titular del Departamento de
Teoría de la Educación de la U.N.E.D.

Primera Ponencia: "LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD"

Dra. Carmen Jiménez Fernández

La atención a la diversidad es un término acuñado por la LOGSE, tema complejo y con una clara proyección social. Se centra en la atención a los alumnos con capacidades extremas: tanto los alumnos con discapacidades como con altas capacidades, aunque la atención a la diversidad se reduce hoy en día casi exclusivamente a los menos capacitados, junto con la preocupación por cualquier tipo de diferencia. En un principio se entendió como igualdad de oportunidades, pero no puede reducirse simplemente a una igualdad en el acceso. Ahora, no hay duda de que también debemos atender al más capacitado.

Un segundo avance ha sido entender la igualdad de oportunidades como la igualdad en el tratamiento, en la intervención, en los currícula. Esta igualdad de oportunidades se entiende también como una igualdad en la participación de los beneficios de la educación, es decir, de los logros educativos y sociales. Toda escuela debe saber conjugar la comprensividad, lo común para todos, con la diversidad, lo específico y propio de cada uno, ambos son los dos pivotes esenciales de la educación. Todo alumno tiene derecho a recibir una educación adecuada a su perfil. La LOGSE planteó esta atención a la diversidad desde dos ámbitos: con los alumnos con dificultad de aprendizaje, transitorios o permanentes y con los alumnos étnicamente diferentes.

Ha aportado como modelo teórico la integración en el centro ordinario de todos los alumnos. Estamos ante un modelo de convivencia social propio de los países democráticos que proponen mayores niveles de tolerancia y compromiso que haga posible la integración de los menos capacitados, a los que ha atendido preferentemente. Sin embargo, este modelo amplía enormemente las diferencias, además de que la atención a unos y otros es radicalmente diferente. Ahora bien, debemos resaltar la atención a los alumnos más capaces, ya que son también alumnos con necesidades educativas especiales. Debemos dar y exigir de acuerdo a cada alumno. La escuela ha excluido hasta ahora a los alumnos más capaces, cuando, sin duda, debe

acoger a todos. Se proponen como instrumentos para atender la diversidad las adaptaciones curriculares significativas y no significativas, programas de garantía social, la optatividad curricular, las tutorías, el Departamento de Orientación, la repetición o la aceleración de curso, etc. A la hora de realizar un balance de esta escuela comprensiva y diversa tras 10 años de implantación de la LOGSE, podemos destacar como rasgos más significativos:

- el aumento considerable de la heterogeneidad, a raíz de la integración escolar de los discapacitados, así como por la ampliación de la escolaridad obligatoria;
- el rendimiento académico es más bien bajo;
- aparece como nuevo fenómeno "los objetores escolares", alumnos no motivados por la escuela que deben permanecer en ella hasta los 16 años;
- los problemas que aparecen en la integración de los menos capaces, se deben a la poca o nula preparación que tienen los profesores para afrontar esta diversidad, especialmente los de Secundaria;
- en esta atención a la diversidad se ignoran a las necesidades educativas de los más capaces.

Por otro lado, las conclusiones de la evaluación de programas de integración escolar en centros ordinarios señalan que el rendimiento académico de los alumnos integrados en la escolaridad obligatoria con cualquier modelo de integración, mejora muy poco en los alumnos con discapacidades psíquicas leves, comparado con los alumnos normales. No depende tanto del modelo de integración, sino de la idoneidad de los recursos, el compromiso de la escuela, el tipo de discapacidades y la edad en la que ha iniciado la escolarización. La integración 'per se' no mejora la aceptación social de los niños integrados, que aparecen como los más rechazados. Las razones normalmente se deben a su bajo rendimiento, la conducta disruptiva y su escasa habilidad social. Esta baja aceptación social depende especialmente del clima del centro, la organización escolar, el tipo de intervención del profesor, su actitud y las características específicas de estos alumnos. Los centros y el profesorado mantienen que en la práctica aparecen muchos problemas ya que no tienen preparación específica; el elevado número de alumnos integrados en el aula; el insuficiente

apoyo técnico; la concurrencia de varios programas y profesores de diversas procedencias y formación. Sin embargo, los alumnos y padres, en general, valoran positivamente la integración, con independencia de los resultados obtenidos. Ahora cuanto más tiempo pasan en la escuela, más críticos se vuelven.

En cuanto a los chicos con altas capacidades es un tema que no lo ha afrontado el MECU, ni ha planteado ningún plan de sensibilización social. En los Informes anuales del Consejo Escolar del Estado no se nombra, salvo en los dos últimos años que los cita dentro de los alumnos discapacitados. Se han dado algunas iniciativas de forma muy desigual entre las distintas Comunidades Autónomas. Existe desinformación y falta de criterios para abordar este tema. Si hablamos de diversidad debemos plantear la atención a los más capaces. Son chicos que aprenden a mayor ritmo, con mayor profundidad, con mayor extensión que sus iguales, especialmente si encuentran guía y apoyo adecuado y en temas de su interés. Estamos ante un grupo muy heterogéneo en cuanto a capacidades y en todas las clases sociales. Todos tienen el derecho a que se les eduque según sus capacidades. La educación de calidad tiene que buscar el concepto de rendimiento satisfactorio. Lograr la formación de los sobredotados como una rutina más del sistema, la formación del profesorado, los recursos... Este modelo podría concretarse en los primeros niveles en centros ordinarios en aulas ordinarias con un enriquecimiento curricular. En los segundos niveles, adoptar otros modelos con una atención especial a estos, por ejemplo, con agrupamientos por capacidades en momentos concretos. La escuela debe afrontar la diversidad como un derecho de todos.

DEBATE CORRESPONDIENTE A LA PRIMERA PONENCIA

Se recogen las reflexiones más destacadas de cada participante en torno a este tema, no repitiendo observaciones. Se presenta en primer lugar las

aportaciones de los asistentes, y posteriormente la respuesta de la profesora Jiménez Fernández.

PREGUNTAS

- Se difiere en que se presente la función de la escuela exclusivamente desde el punto de vista del rendimiento escolar, lo meramente escolar.
- Discrepancia con el enfoque que se ha dado a la diversidad, centrándose más en los sobredotados, aunque se apoya que se dedique más esfuerzos a estos. La atención a los menos capaces esta planteada, pero no resuelta, y ya se están planteando mas diferencias atendiendo a los más capaces. Lógicamente los recursos que se destinan a la diversidad se tienen que cuantificar en cuanto a sus resultados, pero no se puede comparar los obtenidos por los sobredotados con los discapacitados. Este tema no se puede estudiar con referencias estadísticas.
- Es muy enriquecedora esta aportación, porque es la primera vez que se habla de sobredotados. El Departamento de Orientación creado por la LOGSE es de enorme importancia, por lo que es necesario instrumentalizarlos para que se logren estos objetivos. El profesor, y especialmente el de ESO, necesita recursos para atender la diversidad. Necesita un tiempo para preparar, atender... a esos alumnos que reclaman medios adecuados, tanto humanos como materiales. Nos encontramos con tres factores, que debemos tener en cuenta (clima del centro, actitudes del profesorado y actitudes de alumnos y padres) que no siempre son coincidentes y condicionan. Propuesta a los responsables de la Administración Educativa para que se aumente el presupuesto en educación destinado a la atención a la diversidad. Todos los alumnos, con discapacidades y sobredotados, tienen derecho a una atención personalizada. Esto debe traducirse en una mejor formación del profesorado y en mayores recursos. A la vez que se logre un mayor compromiso e implicación de las familias.
- Se solicita en qué fuentes estadísticas se ha basado, ya que según su experiencia los discapacitados están bien integrados y con rendimientos adecuados a sus capacidades. La actitud del profesorado también es

positiva, ya que este tipo de alumnos proporciona muchas satisfacciones. Debemos tener en cuenta el tipo de sociedad que queremos, una sociedad que integre a los débiles o una sociedad que acentúe las diferencias.

- Las características comunes de la sobredotación y los discapacitados es que ambos son grupos muy heterogeneos, y se les da un tratamiento muy general: son alumnos que tienden al aislamiento, se sienten poco comprendidos y manifiestan conductas disruptivas. Debemos incidir en la estimulación precoz. Si reciben un tratamiento adecuado, responden mejor. Ni los padres ni los profesores tienen los instrumentos necesarios para detectarlos.
- Se están planteando unos fines de la educación muy ligados al desarrollo personal y a planteamientos ideológicos a la hora de entender la comprensividad. Rechaza que se pretenda adecuar los alumnos al sistema educativo. El valor de la comprensividad es lo contrario de la escuela selectiva. Comprensividad no es igualdad, sino que se trata de potenciar hasta dónde pueda llegar cada uno. El talón de Aquiles de la Reforma es la comprensividad - atención a la diversidad. Una no se entiende sin la otra. Se echa en falta instrumentos que garanticen la atención a la diversidad. Este debate debe haber planteado la diversidad en elementos concretos en el aula: qué instrumentos, optatividad, distribución de alumnos entre los centros, diversificación en el centro, etc. La escuela no podrá ser comprensiva si unos centros son comprensivos y otros selectivos. Y esto es hoy una realidad. No han pasado, ni tenemos experiencia de 10 años de escuela comprensiva, por lo que habrá que pensar con más calma. Hablar de objetores escolares, absentismo, insumisos... es hablar con una terminología peligrosa. Estamos hablando de alumnos que no tienen una opción personal, además de que siempre se han dado estas dificultades en estas edades. Discrepa ante la equiparación de los sobredotados con los líderes sociales, económicos, políticos... Preocupa la propuesta de centros dedicados a la excelencia personal.
- Los rasgos comunes de las medidas de atención a la diversidad que funcionan bien son las que se llevan a cabo por profesores especializados, en pequeños grupos y en tiempos de separación parcial. No tiene sentido que una programación de diversificación se asigne a profesorado no

preparado, simplemente porque su horario no está completo. ¿Cuál es el número máximo de alumnos con necesidades educativas especiales que deben estar en un aula, a partir del cual la clase no funciona?

- Los alumnos se aburren. Estamos ante un nuevo fracaso de la LOGSE: el desencanto de alumnos y profesores. Es necesario atender a los más débiles. Es necesario dar pautas, criterios científicos y no ideológicos, para atender a los menos y los más capacitados. Todavía no hemos solucionado ni lo uno ni lo otro.

Profesora Carmen Jiménez Fernández

- No se ha pretendido centrarse exclusivamente en el rendimiento. Sin duda es más importante la integración social que los logros de rendimiento académico en los discapacitados. Lograr mayor autonomía, capacidad de reconocimiento social como persona... Los contenidos son secundarios, es más importante su calidad como persona.
- El logro de la mejora de los discapacitados en todos los órdenes es un compromiso y logro de la sociedad actual, al igual que otro sobredotado logre alcanzar sus expectativas. No hay formación ni recursos suficientes para atender adecuadamente a ambos tipos de alumnos. Los Departamentos de Orientación merecen mayor apoyo. Ambos exigen profesionales capacitados.
- Las familias deben jugar un papel destacado. Más medios, más recursos, más formación. El papel de las actitudes es esencial.
- El profesor está a favor de la integración, pero encuentra muchas dificultades. La sociedad española está sensibilizada ante la integración social, pero tiene que mejorarse este modelo. Ahora bien, no se contempla a los sobredotados y tienen derecho a ser atendidos de acuerdo a sus capacidades.
- La estimulación precoz tiene efectos muy positivos en la corrección de cualquier desigualdad, especialmente en las de tipo social, con sobredotados y con discapacitados en la rutinas diarias.

- Se trata de atender lo mejor posible las diferencias en la ESO, etapa especialmente conflictiva. El debate debe centrarse en si la escuela está atendiendo a estas diferencias con los medios que tiene.
- Un bajo rendimiento conlleva una etiqueta negativa entre sus iguales y la sociedad. No quería centrarse en los logros, sino en los problemas y lagunas que es lo que nos va a ayudar a avanzar.
- No hay una línea divisoria, sobre el número ideal de alumnos de integración por grupo. Depende del centro, su cultura, su equipo docente, del tipo de minusvalía, formación del profesor y experiencia, los recursos, si los alumnos están ya encauzados...
- Es urgente la formación científica y pedagógica del profesorado para que sepa afrontar esta realidad.

MESA REDONDA “EXPERIENCIAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD”

D. José Antonio Martínez Sánchez. Director del I.E.S. “Pío Baroja” (Madrid)

Se debe atender a todos los alumnos, ya que todos son diversos, además de prestar atención especial a aquellos que tienen unas necesidades específicas. Junto con los recursos que aportó la Comunidad Autónoma de Madrid, y el análisis de las experiencias que se llevaban a cabo en Comunidades Autónomas en este campo, se acometieron las siguientes medidas:

- Reforzar las áreas instrumentales en el primer ciclo de ESO.
- Desdoblamiento en los grupos de laboratorios, inglés y tecnología.
- Programa de integración que atiende a los alumnos con deficiencias psíquicas, con la idea de que se integren en el centro más que en un grupo concreto. El objetivo que persiguen es que permanezcan el mayor tiempo posible en el primer ciclo y pasar después a un programa de garantía específico para ellos (Auxiliar de ayuda domiciliaria y residencias asistidas).

- Programa de compensatoria, que atienden alumnos con desfase escolar, problemas de discapacidades y conductas disruptivas...
- Un grupo específico con un currículum adaptado a su desfase escolar, organizado en áreas y con mayor carga en tecnología, y optativas específicas para ellos.
- En 3º de Secundaria, un grupo de educación compensatoria con el currículum adaptado. El mayor problema surge en las optativas que imparten profesores que no tienen preparación específica.
- Adaptación de programas externos al centro, por ejemplo, programa de refuerzo escolar llevado a cabo fuera del horario escolar por la Asociación de Vecinos del Barrio, Proyecto de Prevención de Conductas de Riesgo, etc.

D. José Luis Chávez Fernández. Director Técnico del Colegio “Santa María de los Reyes” (Sevilla)

Colegio ubicado en una zona deprimida, con alumnos de extracción social y cultural muy baja. Las diferencias personales y sociales de los alumnos es enore no solo por las aptitudes, sino también por los intereses, motivaciones y entornos diferentes. Acciones que llevan a cabo para atender la diversidad:

- Enseñanza individualizada concretada en la atención y seguimiento personal en las tutorías y en las diversas materias de acuerdo a los ritmos de aprendizaje.
- Detección de problemas personales y familiares aportando, en la medida de lo posible, soluciones.
- Agrupamientos flexibles en matemáticas y lengua. Adaptaciones curriculares por grupos e individuales en contenidos, metodología y materiales.
- Propuesta de metodologías y experiencias pedagógicas que favorezcan el aprendizaje, la autoestima, la integración e implicación en el colegio.
- Oferta de asignaturas optativas que compensen las carencias y desigualdades, complementen la formación, además se proponen actividades de refuerzo, proacción...

- Agrupamientos flexibles en tercer ciclo de Primaria y primer ciclo de Secundaria. Para organizarlos se evalúa las competencias curriculares y se estudia la situación de cada alumno. Los alumnos con fuertes discapacidades son atendidos por profesores de apoyo.

Como ventajas se destaca que se logra atender a cada cual según sus necesidades, contando con los propios medios y recursos. Los alumnos responden mejor y están más motivados. Evitan que los alumnos menos capaces se sientan perdidos y arrinconados. Al ser grupos abiertos y flexibles permite la movilidad. Se reduce los problemas de convivencia y disciplina. El profesorado a trabajar en equipo. Inconvenientes, se corre el riesgo de encasillar a los alumnos. Diversidad dentro de los grupos y peligro de estabilidad. Otras medidas que se llevan a cabo:

- Área de matemáticas: juegos didácticos matemáticos, desarrollándose actitudes positivas hacia esta materia. Se trabaja cooperativamente.
- Programas de desarrollo de habilidades sociales, entrenamiento cognitivo y crecimiento ético y moral: enseñar a pensar, mejorar la relación con los demás, la autoestima, las decisiones morales.
- Programa para el desarrollo de la percepción y la memoria, en Infantil y primer ciclo de Primaria.
- Programa de entrenamiento lector, con el fin de erradicar hábitos que dificulten la lectura eficaz.
- Técnicas de estudio.
- Optatividad en 3º y 4º de ESO en orden a sus demandas y necesidades.

D. Manuel Campillo Meseguer. Director del I.E.S. "Benjamín de Tudela" (Navarra)

Centro con un componente de alumnos heterogéneo de ámbito urbano y rural de clase social media baja. El problema que se destaca es cómo educar

en la diversidad de las diferencias cognitivas, aptitudinales, cómo combinar la formación básica con la formación propedeútica para los que pueden avanzar más, cómo formar ciudadanos en un ambiente de igualdad social, de integración. Debemos distinguir entre la comprensividad social y la comprensividad - diversidad de tipo curricular. Son dos niveles diferentes que se solapan y que no se pueden atender de la misma manera. Se fomentan aquellas medidas que permitan lograr la armonía entre la integración social con la atención curricular personalizada, que siempre serán reversibles. Los criterios que se siguen para atender la diversidad son:

- En 1º de ESO son agrupados en grupos homogéneamente heterogéneos de manera explícita. Todas las variables son homogéneamente repartidas. Se centra la atención en las adaptaciones curriculares individualizadas.
- En 2º y 3º de ESO, junto con las adaptaciones curriculares, se proponen agrupamientos específicos por áreas.
- Las optativas se diseñan atendiendo a los alumnos con más capacidades, con alguna dificultad de tal manera que tengan más horas en un área determinada, o complementen otras necesidades educativas.
- En 4º de ESO se establecen tres grupos ordinarios, más un grupo de atención a la diversidad. Además existe la Unidad de Curriculum Adaptado, un grupo pequeño de alumnos con problemas de integración social por graves problemas de conducta o rechazo escolar. Se trata de una medida de atención especial con un profesorado especializado y reducido en número.
- Los alumnos con necesidades educativas especiales son pocos y son atendidos por personal especializado en algunas horas del horario lectivo. No han planteado problemas especiales ya que están bien integrados.
- La tutoría se concreta en una atención personalizada a todos.
- La creciente diversidad social del alumnado es lo que plantea más problemas, así como las disfunciones motivacionales. Se plantean como medidas necesarias: en 3º permitir agrupamientos adaptados a las necesidades de los alumnos. Reducción de asignaturas, así como equipos docentes más reducidos.

- Se propone que no haya tanta disparidad entre los centros. Las redes educativas deben trabajar en una mayor comprensividad para que no se generen diferencias. Recursos y medidas flexibles para lograr una atención de la diversidad por igual entre todos los centros.

D. Daniel Rodríguez Arenas. Orientador del I.E.S. "Montes de Toledo" Gálvez. (Toledo)

La LOGSE plantea un talante igualitario y comprensivo: dar a todos una cultura básica común. Este planteamiento choca con la diversidad propia de las aulas en todos los órdenes. La diversidad es un hecho: lo que se intenta es dar respuesta a cómo individualizar en contextos de grupo. Esto conlleva la necesidad de replantear la formación inicial y continua del profesor en esta área y aumentar los recursos para ello.

El Instituto "Montes de Toledo" presenta una realidad de diversidad compleja. Para atenderla se propuso el proyecto 'Aquí cabemos todos', dentro del programa Comenius, con la idea de integrar a todos los alumnos, desarrollar sus capacidades, mejorar la educación y preparar para la convivencia multicultural y democrática. Hacerles partícipes de las oportunidades que brinda la Comunidad Europea. No se centró únicamente en los alumnos minoritarios, sino que se dirigió a todos, implicando también al profesorado, a las familias, agentes educativos, empresas... otras localidades y países, con el fin de desarrollar acciones concretas de educación intercultural. Se desarrolló en tres fases, en cada una de las cuales se abordaron los siguientes objetivos:

- Obtener información de las culturas minoritarias.
- Desarrollar programas que favorecen la integración personal, escolar, social y profesional del alumno de minorías étnicas.
- Formar monitores de minorías.
- Elaborar una maleta didáctica intercultural.

Preguntas de los participantes

- Explicar los contenidos, objetivos y posibilidades de titulación de los grupos diseñados por el IES de Navarra. Si hay relación entre los distintos grupos y los posteriores estudios.
- Las experiencias han incidido en que lo que el profesorado piense de esta tarea es elemento clave de calidad de enseñanza. Pero después de 6 años de experiencia en la implantación de la Reforma, se deja de cuestionar si la escolaridad debe ser hasta los 16 años o no, se asume sin más. Cuando es una cuestión fundamental y ha habido propuestas para recortarla.
- La necesidad de dotar de horas adicionales, servicios... se ha señalado como elemento fundamental. Ahora estas cuestiones se han resaltado en el Informe del Consejo Escolar del Estado de este año, y la comunidad educativa debería saberlo.
- La comprensividad diversificación no tiene que hacerse en un centro, en un aula, tiene que hacerse en toda la sociedad. No es posible que unos centros sean comprensivos y otros centros apliquen la selección del alumnado. Hay que buscar mecanismos para que todos los centros sean homogéneamente heterogéneos.
- La preocupación por la diversidad es una preocupación de los sistemas sociales avanzados. Hace falta tiempo para plantear adecuadamente este tema, para demostrar que el sistema educativo está maduro para acometerlo. Es positivo que emerja ahora, por lo que estamos capacitados para pedir a la Administración más recursos.
- Poner más énfasis sobre las competencias que sobre el rendimiento significa un vuelco de nuestro sistema educativo. El problema estriba en identificar las competencias básicas al acabar la escolaridad.
- Cómo podemos aprender unos de otros de lo que ya se está haciendo bien, cómo transferir las experiencias llevadas a cabo. El Consejo Escolar del Estado debería desarrollar un papel importante como creador de redes de conocimiento, de competencias, un banco de investigaciones, experiencias sobre esta temática de la diversidad.
- Se ha hablado de recursos económicos y personales, pero se han resaltado también los recursos organizativos, algo que está en las manos de los centros. También es necesario un marco legal que permita mejorar los

recursos organizativos. Trabajar acogidos por la legalidad, por lo que se propone cambiar la metodología de la formación de la legalidad. Abrir el marco legal a lo que se está haciendo. La única forma de tratar la diversidad es empezar en el primer ciclo de Secundaria. El marco de los grupos de diversificación debe ser ampliado, corregido, permitido.

- Felicitar el nexo común de los ponentes que no es otro que la creatividad, haciendo frente a los pocos recursos. Denunciar la falta de recursos en algunos centros. Resulta excesivo la ratio de 25 en centros de integración. Felicita la dimensión europea del programa de Toledo. Buscar recursos también en los fondos europeos. El proceso de inmigración requiere que todo centro empiece ya a trabajar y prepararse para atender esta realidad.
- Es una realidad que la educación pública de este país ha dado un paso de gigante. Es necesario ver también lo positivo, aunque nos centremos más en los problemas. Se baraja el concepto de igualdad de oportunidades como base del sistema educativo. Es más que esto, es el concepto de equidad, que engloba la igualdad de oportunidades. Existe diversa equidad entre Comunidades Autónomas, entre alumnos de entornos urbanos y rurales, entre alumnos de un centro y otro... Debemos revisar este concepto.
- Las capacidades, recursos, implicación... son diferentes entre las Comunidades Autónomas. La Administración Educativa debe implicarse en la atención a la diversidad que debe ser un concepto esencial del sistema educativo y no un problema. El problema de la escuela compensatoria diversificada es que es muy cara. Preocupa la diversificación entre centros que puede llevarnos a crear redes paralelas entre centros.

Respuestas

- En el I.E.S. de Navarra, el grupo UCA tienen un nivel curricular de 3º de ESO. Una pequeña minoría alcanzan los objetivos curriculares y logran posteriormente el título, la mayoría no, aunque el principal objetivo es la integración social, que se consigue en la mayoría de los casos. La

importancia del profesorado, los recursos y la organización del centro es clara.

- Lo que se discute ahora son los mecanismos de flexibilidad curricular, los recursos necesarios y la red de centros, para ajustar y resolver los problemas en cada zona. No debemos olvidar que la escolaridad obligatoria hasta los 16 años es un logro. El mayor problema comprensividad - diversidad es a nivel social, entre centros. Se propone proyectos educativos de ciudad, o de comarca en los que se tengan en cuenta todas las variables entre centros, compensaciones, recursos compartidos.
- La atención a la diversidad se llevará adelante a partir de la autonomía pedagógica de cada centro. Hay que darles recursos humanos y materiales, dejarle autonomía, que es sinónimo de confianza, y establecer mecanismos de control.
- Faltan recursos, pero el primer medio y mejor recurso es el profesor y después la familia.

Segunda ponencia: "DE LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL A LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA"

Dra. Margarita Bartolomé Pina

La interculturalidad es un reto de este siglo. Pero se contempla únicamente desde el alumno inmigrante de clase socioeconómica baja, no pensamos en los de clase alta. No tenemos en cuenta que la multiculturalidad nos afecta a todos, que es un proceso recíproco. Es un hecho mundial, que se ha dado siempre y que hoy afecta más intensamente. Multiculturalidad también por las autonomías, el mundo rural... En todo instituto hay una diversidad cultural enorme, no solo porque proceden de otras etnias, también de otros campos multiculturales, de la marginalidad.

Cómo detectar esa interculturalidad, cómo orientarla para lograr un proceso educativo multicultural. Los modelos de educación multicultural se acercan a un modelo de educación global, a la educación para la ciudadanía desde la multiculturalidad, ya que la educación debe enseñarles a vivir juntos, a

saber participar en un proyecto de sociedad. Favorecer la cohesión social y no la fragmentación. Es fundamental partir del concepto de ciudadanía, se debe partir de un concepto no como status, sino como proceso y ver el sentimiento de pertenencia, ligado al de identidad.

Los centros educativos deben centrarse en el reconocimiento multicultural, no en la tolerancia. La tolerancia es asimétrica, ser capaz de aceptar, convivir con personas que no son como yo. El reconocimiento supone volver a ese conocimiento de una nueva manera, valorar. La multiculturalidad no se aborda desde una perspectiva negativa. Ahora, qué elementos debemos tener en cuenta en una propuesta de educación multicultural:

- Todo centro educativo debe ser analizado dentro de su contexto, de la comunidad en la que está enclavado. Una institución no puede trabajar al margen de la comunidad.
- Posicionamiento ante la diversidad. Conciencia de la realidad multicultural por parte de toda la comunidad educativa. Qué concepto tienen de la multiculturalidad, de la escuela. Debemos ser conscientes de que para ellos la escuela es el único camino que tienen de promoción.
- Las actitudes ante la multiculturalidad no están ligadas a ninguna variable determinada.
- El profesor relaciona la multiculturalidad con problemas muy puntuales. A la vez nos encontramos con una cierta involución del profesorado en este tema.
- Analizar en los documentos organizativos de cada centro, cómo se incluye la diversidad, la multiculturalidad, la política lingüística. La organización del tiempo y del trabajo, qué criterios se siguen para la adscripción de los alumnos, los agrupamientos, las metodologías adecuadas a la multiculturalidad, etc. Cerrar los ojos a las realidades multiculturales genera fractura social. Ajustar la política educativa con una actitud de acogida, con el convencimiento de que la multiculturalidad enriquece.

Debemos volver a reflexionar sobre qué queremos y contrastarlo con los modelos de educación multicultural y ser conscientes de lo que estamos

haciendo. El modelo intercultural supone simetría entre las culturas, cuando las sociedades no son simétricas. Pero debemos luchar para que lo sean, fomentar la solidaridad y reciprocidad entre estas. Plantear un modelo institucional holístico (Banks), en el que se analicen los criterios multiculturales en el currículum, en las relaciones, en el currículum oculto, en la organización, etc. Es preciso trabajar en un modelos antiracistas, contra las injusticias... Estos problemas no los provoca la escuela, pero no puede permanecer ajena a ellos. Tener en cuenta que todos los elementos de la sociedad confluyen en una educación global. Analizar también las relaciones en el centro, que nunca son neutras: cohesionan o fragmentan. La educación intercultural en el currículum aportando competencias específicas. Qué necesidades específicas se desprenden de esta propuesta:

- La formación del profesorado, ya que estamos ante un cambio de práctica y actitudes. Ser capaz de favorecer la autoestima, la cohesión, el desarrollo personal. Reflexionar sobre las preconcepciones, prejuicios..., sobre su práctica. Es necesario unificar los esfuerzos de las diferentes instituciones para trabajar en la formación del profesorado desde una perspectiva de acompañamiento. Aprender a prevenir, a tratar el conflicto.
- Situar el Proyecto Educativo de Centro en un proyecto social más amplio, considerar el contexto, el papel de la escuela en él.

Plantear la ciudadanía luchando contra la exclusión, considerando que todos somos ciudadanos. Se trata de compartir espacios, intereses, proyectos comunes. Todo ello exige cambiar el concepto de ciudadanía, afirmando la identidad, que sólo se hará realidad si se reconoce el pluralismo cultural. Para lograrlo se están planteando los siguientes retos educativos:

- Fomentar el desarrollo de una nueva forma de ser persona, de identidad.
- Enseñar de forma diferente la diversidad cultural y las diferencias étnicas y culturales.
- Fomentar el desarrollo de una nueva identidad: la europea. Aunque debemos diferenciar entre identidad y pertenencia. Identidad es una, pertenencias pueden ser múltiples.

- Realizar cambios en las estructuras y contenidos de los centros educativos.
- La práctica de la ciudadanía no será posible sin una consideración de los derechos humanos y de las responsabilidades que estos conllevan. Enseñar a descubrir el espacio común de la sociedad que vamos a construir y ampliar. Para ello debemos aprovechar situaciones cotidianas en las que los alumnos aprendan a tomar decisiones, lo que va a exigir una reorganización institucional que posibilite una participación real: dar responsabilidades, aprovechando las actividades cotidianas; la relación escuela - comunidad; promover la mejora de la calidad de vida en el aspecto relacional y respecto al medio ambiente; en la educación para el desarrollo, los derechos humanos, la paz; aprender a enfrentarse al conflicto, a la incertidumbre. En suma, el reconocimiento de la dignidad de todos.

DEBATE CORRESPONDIENTE A LA SEGUNDA PONENCIA

Se presenta en primer lugar las aportaciones de los asistentes, posteriormente las respuesta de la profesora Bartolomé Pina.

PREGUNTAS

- Hace ya años que se advertía que la profesión docente sería una profesión de riesgo. A la vez el Informe Delors señala que la educación debe afrontar dos objetivos claros: evitar la exclusión social y ser capaz de elaborar claves cognitivas nuevas para entenderse mejor a sí mismo, a los demás y a este nuevo mundo y enfrentarse a ello. Pero nos encontramos con tres grandes problemas: el egocentrismo, la porofobia y la falta de voluntad política para tener en cuenta estos temas. España debería tener una educación intercultural desde hace siglos, pero persiste un miedo a otras etnias en la escuela pública, a parte de que la escuela concertada no los acoge. Es necesario que los centros educativos sepan acogerlos, ya que o se toman soluciones punitivas o educativas.

- Necesidad de potenciar desde el Consejo Escolar del Estado la importante labor que tiene la Administración para prevenir estos brotes de xenofobia, porofobia... Estos programas deben ser liderados por el MECU y con costes de la Administración central.
- El concepto de multiculturalidad se ha quemado tras muchos discursos políticos que no han cuajado en soluciones. ¿En qué medida se puede plantear con nueva ilusión una educación multicultural, a pesar de que hay una contradicción insalvable entre la educación multicultural y las políticas macro a nivel político?
- La situación educativa en nuestro país ha cambiado tras la conclusión del proceso de las transferencias. Observamos que en cada Comunidad Autónoma se da una tendencia a parcelar la educación. ¿No tendremos un nuevo peligro, al tener alumnos de Comunidades distintas, a encontramos en las escuelas un problema de esas diversas procedencias?
- Al fomentar la identidad europea se ve el peligro de poder dejar excluido a algún grupo, o seguimos aumentando los ámbitos de pertenencia... discrepa con esta propuesta.
- En nuestras escuelas no ha calado aún que todas las personas deben ser educadas. Se sigue aceptando que las personas diferentes son responsables de su fracaso. Ahora, sino cambiamos esta idea, acabaremos con dos currículum diferentes: uno para los normales y otro para los especiales, haciendo hincapié únicamente en las incapacidades y no en las posibilidades. Debemos empezar a reflexionar sobre qué cambios debe realizarse en la escuela, en el modo de trabajo de los profesores, a qué nos comprometemos, ... para facilitar la mejor integración de una escuela multicultural.
- Los centros, especialmente los privados, más que no tener conciencia multicultural, no tienen práctica multicultural, y esto nos lo dicen los datos y la selección de alumnos. ¿Cómo se podría solucionar la actual selección de alumnos por parte de los centros? ¿Por comisiones únicas, por zonas...? Por otro lado, si el conflicto multicultural está asociado a los inmigrantes desfavorecidos, sería oportuno una mayor participación de los trabajadores sociales en la escuela. ¿Cómo se podría organizar?

- La economía necesita de los inmigrantes, este planteamiento económico está generando problemas de multiculturalidad. Pero es una realidad a la que hay que hacer frente. Se propone no romper las culturas autóctonas, invirtiendo en esas áreas infradesarrolladas económicamente. Respetar invirtiendo en esos países con una economía mixta, ya que lo actual es coyuntural.
- Preocupación por la involución del profesorado, padres... ante estos temas. Se percibe una disociación entre la ley, la teoría y la práctica. En la práctica se está dando una política segregacionista. Sólo el 10% de alumnos inmigrantes está en la escuela privada, ¿por qué? Tampoco en todos los centros públicos. Los profesores se quejan de la bipolaridad de los centros con fondos públicos. La concertada no acoge a estos alumnos, por que la gratuidad no existe en muchas de sus actividades. Debemos intervenir eficazmente en la escolarización de estos alumnos de forma igualitaria.
- En Barcelona, la integración de alumnos inmigrantes que llegan ya educados en otro idioma, ¿se hace en catalán o en español?, teniendo en cuenta que el propio sistema educativo le va a exigir después un idioma extranjero.

Respuesta

- la atención a la diversidad debe hacerse desde la cohesión social. Es indispensable una articulación con el proyecto político y social. Pero la voluntad política está también en los ciudadanos, que tienen que ser capaces de unirse y atender la diversidad.
- La educación tiene que enclavarse en la comunidad de pertenencia. El peligro es que están muy lejanas la educación y las instancias políticas. Debe haber instancias políticas de articulación para compartir temas comunes.
- El concepto de ciudadanía está cambiando. No está relacionado ya con el estado- nación. Se está trabajando en la posibilidad de dar una ciudadanía europea, que les posibilite participar en aquella comunidad en la que trabaja, que se sientan ciudadanos donde viven. Por supuesto existe el peligro del etnocentrismo, pero la solución está en las articulaciones.

- Cuando se ha dicho que los profesores de centros privados no tienen conciencia de multiculturalidad se refiere a que estos no ven que sea algo que les afecte, no tienen práctica. No se habla de multiculturalidad con la clase social media alta. Es importante analizar cómo se atiende la distribución del alumnado en las distintas Comunidades. Antes de enviar a un alumno a un centro debemos revisar qué recursos tiene, la preparación del profesorado..., para que se sientan acogidos y sean integrados adecuadamente. Si no los estamos marginándolos. También es necesario mejorar la distribución de recursos.
- La escuela de inmersión se hace en catalán, aunque también se lleva a cabo en español cada circunstancia. Debemos afrontar esta realidad y ayudar al profesorado. Lo importante es comunicarse con el alumno. Por otro lado, hay que formar buenos profesores de idiomas.
- Debemos apoyar al máximo a los países en desarrollo, para que no tengan la necesidad de inmigrar. Ahora bien, la inmigración es una realidad que siempre va a existir.

MESA REDONDA “ALGUNOS TRABAJOS DE CAMPO SOBRE EDUCACIÓN MULTICULTURAL”

D^a Juana M^a Beño Galiana. Directora del C. P. “Nuestra Señora del Lucero” (Madrid)

Colegio Público de Infantil y Primaria de nivel socioeconómico diverso, y con alumnado de etnia gitana e inmigrantes. Se plantea como reto lograr una educación para todos, una educación integral para comprender, respetar e integrar al alumno diferente. Esto se llevó a cabo desde dos ámbitos: desde el plano particular del alumno y desde el plano general tanto en el aspecto organizativo como relacional. Para ello se diseñaron actividades específicas para cada alumno de acuerdo a cada circunstancia específica, así como actividades en las que participaran toda la comunidad educativa.

Con relación a la enseñanza del español, se sigue un programa de educación compensatoria, en el que se da prioridad a la adquisición del lenguaje. Se revisó el Proyecto Curricular en este sentido y se hizo especial incidencia en las áreas transversales. Se analizaron especialmente los criterios metodológicos, de evaluación, de promoción para adaptarlos a este contexto. Se trabaja en grupos flexibles de apoyo. Se refuerza el plan de acción tutorial centrándose en la mejora de la autoestima, el desarrollo personal, las habilidades sociales... Se selecciona y elabora material de apoyo. Sin olvidar el apoyo específico de la educación compensatoria, con el trabajo directo con los alumnos y la orientación al profesorado.

Desde el ámbito organizativo se trabajan diversas actividades en las que participen toda la comunidad educativa. En el ámbito de relación se da mucha importancia a la acogida e integración de las familias en el centro y la formación de padres. El centro está abierto al barrio con diversas actividades organizadas por el AMPA. Se han consolidado la intervención del trabajador social, a partir de los problemas detectados por los tutores. Sin duda, los centros deben aportar el mensaje que todo alumno va a recibir lo que necesita. Motivar al profesorado ante este problema. La necesidad de un reparto equitativo de este tipo de alumnado entre los centros y flexibilizar los plazos administrativos con estos alumnos.

D. Jesús Martín Montalvo. Jefe de estudios del I.E.S. "Iturralde" (Madrid)

El fenómeno de alumnos inmigrantes es muy reciente, y en muy poco tiempo va a ser habitual en todos los centros. Ahora los alumnos se acumulan en el primer ciclo de ESO, y esto preocupa por dos razones: es un fenómeno que está empezando y va a seguir avanzando. Y, por otro lado, muchos de estos chicos están en este ciclo porque no alcanzan los objetivos. Hay malestar entre el profesorado porque a este centro llegan más inmigrantes que a otros de la zona. Problemas que se destacan, los recursos se limitan únicamente al primer ciclo, en los otros ciclos se atiende con las posibilidades del propio centro. Estamos ante alumnos con falta de atención familiar y que obtienen malos resultados escolares. Esto es problemático ya que el aprendizaje para la

vida se adquiere a través de las actividades escolares. Si la perspectiva de éxito no existe, vendrán los problemas de integración social. Lo que hacen con estos alumnos no es porque sean inmigrantes, sino para lograr la integración de todos. Medidas que se siguen:

- Se cuida la recepción de estos alumnos, sus primeros momentos, su integración y asignación al grupo. Se les distribuye homogéneamente.
- Se asigna 'obligatoriamente' la optativa 'Procesos de comunicación'.
- Se fomenta el contacto con las familias lo antes posible.
- Se detectan las medidas de apoyo básicas.
- Se sigue semanalmente su proceso de integración.
- Se organizan grupos de apoyo flexibles dirigidos a consolidar habilidades básicas.
- Se establecen programas externos de compensación.
- Se llevan a cabo acciones puntuales para mejorar el clima de integración.
- Referencias explícitas en algunas programaciones de Departamentos.

Problemas que se detectan:

- se debe centralizar la asignación a centros de los alumnos inmigrantes. Tiene que haber una 'ventanilla única', con criterios bien elaborados que atiendan a estos alumnos. Debemos cambiar el concepto de centro de compensación por el de zona de compensación, que contemple la correcta distribución de estos chicos.
- Crear la figura del mediador intercultural escolar, que, entre otras cosas, sea el intermediario entre el centro y la familia.
- Poner en marcha un sistema de enseñanza del castellano supracentros, centralizado, tal vez, por barrios.
- Flexibilizar los criterios pedagógicos, organizativos... de cara a estos alumnos, de tal manera que pueda decidirse lo mejor para cada caso. Dar al Departamento de Orientación un papel predominante en este tema.
- Ofertar programas de prevención dentro del horario escolar e impartido por profesores especializados.

- Dotar de plazas de educación compensatoria, con personal especializado, para el segundo ciclo de Secundaria en todos los centros sostenidos con fondos públicos. Formar también al profesorado en este ámbito.

D. Manuel Vicente Albiol Simó. Asesor de Lenguas de la Consellería de Cultura, Educació y Ciencia de Valencia

Forma parte del programa de actuación que asesora, orienta y forma a cada centro en competencias lingüísticas. Destaca como características condicionantes de estos alumnos inmigrantes que se incorporan tarde al curso escolar, están en plena inmersión lingüística tanto en castellano como valenciano y viven en sectores marginales. En la escuela viven enfrentados con sus propios principios y necesitan mantener su propia identidad. Su formación no debería ir en un solo sentido.

Se proponen tres programas lingüísticos: de inmersión lingüística, incorporación progresiva y programa de enseñanza en castellano. Estos programas favorecen la inserción de los alumnos en los centros educativos. Al plantearse en qué lengua deben aprender los alumnos, procuran que primero sea en valenciano, pero se estudia cada caso y se adapta a las necesidades, situación, expectativas... de cada uno, ya que la lengua es la base de su aprendizaje. A partir de esta decisión se informa - forma a los centros, se realiza el diagnóstico de cada alumno, se escoge la metodología más adecuada, se atienden los aspectos burocráticos, se concreta el seguimiento y evaluación de cada alumno. Se reflexiona si las actuaciones tienen resultados satisfactorios, se modifica lo necesario, se detectan problemas, etc.

Se aporta a cada centro un dossier, tomando como punto de partida tanto su propia experiencia como lo que se hace en otras Comunidades Autónomas. Se anima a que reflexionen sobre este tipo de alumnos, como afrontar la integración, la adscripción a niveles y a grupos, la acogida, la adaptación de los contenidos, qué sabemos de su cultura, qué nos puede enseñar... Se lleva a cabo un plan específico de orientación al profesorado.

**D^a Milagros González Pérez. Profesora del Instituto "Bernat Metge"
(Barcelona)**

Como profesora de un centro educativo con alumnos de integración, mantiene que no es suficiente tener una actitud positiva ante el multiculturalismo. Es necesario racionalizar y sistematizar el trabajo. La tarea del profesorado es esencial en este campo. Con esta inquietud participó en los programas que está llevando a cabo el grupo GREDI, dirigidos al desarrollo de una identidad étnica - multicultural en adolescentes, y de una identidad europea.

Como profesora de lengua, propuso trabajarla como transversal estableciendo un puente entre la cultura académica, la del alumnado y la sociedad. Para ello ha impartido el programa de desarrollo de una identidad étnica - multicultural atendiendo a tres objetivos:

- conocimiento y valoración positiva de la identidad cultural
- reconocimiento y valoración de la identidad del otro
- valoración positiva de la diversidad cultural

Estos objetivos se llevan a cabo a partir de actividades dirigidas a todo el alumnado y no sólo a los inmigrantes. Se parte de un concepto de cultura dinámica desde la lengua en el que se logre el conocimiento de nosotros mismos y de los demás, saber expresarse, saber dialogar. Se aprovecha la lengua para tomar elementos que caracterizan cada cultura.

Preguntas de los participantes

- Aportar como actividad que favorece la integración multicultural los 'recreos deportivos' que se organizan en un colegio multiétnico de Madrid. Cada niño tiene asignado desde que llega al centro un equipo de un deporte concreto, que se encarga de acogerle.
- Introducir un tema que no se ha tocado y que afecta a la calidad de la educación. Se trata de la salud psicosomática del profesorado. Se deben

- incluir temas de salud del docente en los seminarios, informes... del Consejo Escolar del Estado.
- Necesidad de dotar profesorado de educación compensatoria en el segundo ciclo de Secundaria, teniendo tener en cuenta cómo se va a organizar el acceso a estas plazas y si estas han de ser singulares o no, cuando es necesaria una cualificación para afrontar esta tareas.
 - La gratuidad de los libros de texto debe ser para todo el alumnado del centro, y se debe hacer extensiva a los centros que tengan escolarizados un número determinado de alumnos con necesidades educativas especiales. La Administración está impidiendo el derecho de los alumnos de sectores mas desfavorecidos a la obtención de recursos. A la vez es necesario la apertura de los centros, de las bibliotecas, de las aulas de tecnología de estos, de tal manera que les ayuden a no entrar en otra marginación. Es necesario que las Escuelas de Magisterio y las Facultades de Educación formen en este sentido a los futuros educadores.
 - Es necesario sensibilizar a la sociedad sobre esta problemática a través de las mesas de coordinación, formadas por la comunidad educativa y otras instancias implicadas en la educación. Aprovechar las redes sociales para integrar al alumno. Integrar a través del trabajo cooperativo de toda la sociedad, y no solo de la escuela.
 - La escolarización del alumnado tiene que hacerse por encima de la elección simple del centro por parte de los padres. Es necesaria una distribución de los recursos de compensación en zonas y no asignación de recursos sólo a unos centros. Existe una discriminación cuando los centros concertados realizan una segunda selección a partir de las actividades extraescolares, los uniformes... impidiendo formalmente que puedan estar alumnos sin recursos. Discriminación por el ideario del centro, al proponer únicamente un solo tipo de religión. Debemos abordar una solución a la escuela de la diversidad, logrando una sociedad más cohesionada. Por encima de la libertad individual o familiar, está el compromiso de la sociedad de evitar la fractura social.
 - Al hilo de la petición de mediadores interculturales, señalar que ya existen diplomados de Educación Social que están capacitados para llevar a cabo estas funciones. Proponer desde el Consejo Escolar del Estado al Consejo

de Universidades que, ahora que se está llevando a cabo la reforma de los planes de estudio de Magisterio, se incluya como asignatura la 'educación intercultural'. Por otro lado, el concepto de maestro de educación básica acoge también la figura especializada de educador de adultos. El sistema educativo ignora que la educación básica también es de adultos, por lo que debemos formar la figura profesional del formador de adultos, que ayudará a prevenir estos problemas.

RELACIÓN DE ASISTENTES

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO

Presidente:

- D. Juan Piñeiro Permuy

Vicepresidente y Coordinador del Seminario:

- D. Ramón Pérez Juste

Consejeros:

- D. Luis Acevedo Hita
- D. Joan Amezaga Solé
- D. Juan Arboledas Lorite
- D. Pedro Besari Pelico
- D^a Pilar Catalán Romea
- D. Jesús Ramón Copa Novo
- D. José Manuel Dávila Sánchez
- D^a María Rosa de la Cierva y de Hoces
- D. José Díaz Arnau
- D. Félix Falcón Alonso
- D. José Luis Fernández Santillana
- D. Nestor Ferrera Pardillo
- D. Eduardo García Amenedo
- D. Andrés García Cuevas
- D. Benito García de Torres
- D. Miguel Ángel Gutiérrez Getino
- D. Juan Hernández Carnicer
- D. Carlos Ladrón de Guevara Rodríguez
- D. Fernando López Valverde
- D. Daniel Lucendo Serrano
- D^a M^a Luisa Martín Martín
- D^a Paloma Martínez Navarro
- D. Juan Miguel Molina Serrano
- D. Nicolás Ortigosa Yoldi
- D. Luis Peña Álvarez
- D. Enrique Pérez Herranz
- D. Alfonso Reyes Cabeza
- D. Manuel Rodríguez Martín

- D. Francisco Rojas Rodríguez
- D. Francisco Rosauo Riquelme
- D^a Lucía Rubio Céspedes
- D^a Eulalia Vaquero Gómez
- D. Gonzalo Vázquez Gómez
- D. Francisco Vírveda García

Secretario General:

- D. José Luis de la Monja Fajardo

Servicios Técnicos:

- D. Antonio Frías del Val
- D. Álvaro Martínez-Cachero Laseca

**CONSEJOS ESCOLARES
COMUNIDADES AUTÓNOMAS**

Consejo Escolar de ANDALUCÍA:

- D. Juan Ruiz Lucena (*Presidente*)

Consejo Escolar de ARAGÓN:

- Carmen Solano Carreras

Consejo Escolar de ASTURIAS:

- D. José Luis Magro Esteban (*Presidente*)
- D. Vicente-Jesús Sánchez García

Consejo Escolar de CANARIAS:

- D. Pedro Hernández Hernández (*Presidente*)

Consejo Escolar de CANTABRIA:

- D. Pedro Arce Díez (*Secretario General*)

Consejo Escolar de CASTILLA-LA MANCHA:

- D^a M^a Jesús González Andúes

Consejo Escolar de CASTILLA-LEÓN:

- D. Rafael Luis Arias Alonso
- D^a M^a del Carmen Arranz Arranz

Consejo Escolar de CATALUÑA:

- D^a Sara M. Blasi Gugiérrez (*Presidenta*)
- D^a Anna M. Durán y Casanovas
- D^a Teresa Pijuán i Balcells (*Secretaria General*)
- D. Jaume Sarramona i López (*ex Presidente*)

Consejo Escolar de EUSKADI:

- D^a Eva Blanco Ochoa (*Secretaria General*)
- D. Pello Ellakuria Pujana (*Presidente*)
- D^a Isabel Frías Casado
- D. Marcelino Hernández Garduño
- D. Luis Otano Garde

Consejo Escolar de GALICIA:

- D. Ángel González Fernández (*Vicepresidente*)
- D. José Alejo Losada Aldrey (*Secretario General*)
- D. José Antonio Moar Armas
- D. Francisco José Manuel Silvosa Costa

Consejo Escolar de MURCIA:

- D^a Josefina Alcayna Alarcón (*Presidente*)
- D. Juan Manuel González Sánchez
- D. Fernando Sola García (*Secretario General*)

Consejo Escolar de NAVARRA:

- D. Manuel Castillo Molina
- D. Francisco Javier Fernández Ayesa
- D. Guillermo Herrero Mate (*Presidente*)
- D. Antonio Jaurrieta Ezquerro
- D. Jaiver Lacarra Albizu (*Secretario Técnico*)
- D^a Loreto Villar Rubio

Consejo Escolar de VALENCIA:

- D. Antonio Horcajada Gigante (*Secretario Técnico*)
- D. José Luis Narciso Campillo (*Presidente*)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

- D. Pedro Arranz Arribas
(*Subdirector General de de Direcciones Provinciales*)
- D^a Rosaura Calleja Merino
(*Redactora Comunidad Escolar*)
- D. Antonio Castro Viejo
(*Inspector Central*)
- D^a Ana Isabel Echevarría Vergara
(*Asesora*)
- D. José Luis García García
(*Inspector Central*)
- D^a Pilar Gómez González
(*Asesora Técnica Docente*)
- D^a M^a Cruz Gómez-Elegido Ruizolalla
(*Asesora*)
- D. José Luis Gordo López
(*Becario en el C.I.D.E.*)
- D^a Montserrat Grañeras Pastrana
(*A.T.D. en C.I.D.E.*)
- D^a Julia López Giraldez
(*Asesora en Subdirección General de Educación Especial*)
- D. José Antonio Luengo Latorre
(*Jefe de Servicio en Dirección General de Centros Docentes*)
- D^a Pilar Martín-Laborda y Bergasa
(*Jefa de Servicio en Subdirección General de Formación del Profesorado*)
- D. Alfredo Mayorga Manrique
(*Subdirector General de la Inspección de Educación*)
- D. José María Merino Arribas
(*Inspector*)
- D^a M^a Reyes Moreno Castillo
(*Subdirectora General de Educación Permanente*)

- D. Gerardo Muñoz Sánchez-Brunete
(Director del I.N.C.E.)
- D. Santiago Palacios Blanco
(A.T.D. en Subdirección General de Educación Especial)
- D^o Encarnación Piernavieja Marrón
(A.T.D. en Subdirección General de Direcciones Provinciales)
- D. Julio Puente Azcutia
(Jefe de Área en el I.N.C.E.)
- D. José María Robledo Sacristán
(Inspector)
- D. José Antonio Sánchez Fernández
(Inspector)
- D. Eduardo Soler Fierrez
(Inspector Central de Educación)
- D. Primitivo Tamayo Cristóbal
(Inspector)
- D. Jesús Toboso Sánchez
(Consejero Técnico en Subdirección General de Cooperación Internacional)
- D^a Isabel Torroba Arroyo
(Inspectora)
- D^a Concepción Vegas Montaner
(editora en el C.I.D.E.)

CONSEJERÍAS DE EDUCACIÓN

BALEARES:

- D^a María Lourdes Clar Roselló
- D^a Pilar Campos Loureiro

CANTABRIA:

- D^a Carmen María Carrera López

CASTILLA Y LEÓN:

- D^a Carmen Campos Cortés
- D^a M^a Inmaculada García Sanz

MADRID:

- D^a M^a Paz Abarca Ponce
- D. Victor Águeda Águeda
- D^a Concepción Alhambra Altozano
- D. Julio Anaya Marín
- D. Manuel Bellón Fernández
- D^a Begoña Bernabé Satiuste
- D^a Carmen Cameo Chenlo
- D. José Campo Viguri
- D^a M^a Sonsoles Carles González
- D. Rafael Carrión García
- D^a M^a Antonia Casanova Rodríguez
- D^o Marta Cogollor Ruiz
- D. Tomás Corrales Rodríguez
- D. Santiago Crespo Valvuvieco
- D. José Ezequiel Cruz Miñambres
- D^a M^a Amor de la Riera Díaz
- D. José María de Ramón Bas
- D. Julio Delgado Agudo
- D^a M^a José Escalona Gutiérrez
- D^a Soledad Escuer Segura
- D^a Juana M^a Fernández-Villamil Jiménez
- D. Julián Fuentes Cañas
- D^o Milaros García Aguilar
- D^a Cristina García González
- D^a Luz Paloma García Pardo
- D^a M^a Dolores Garmendia Idiáquez
- D. Julián González Fraile
- D^a Rosa M^a González Huerta
- D. Julián González Lázaro
- D. Daniel González Marcos
- D^a M^a del Carmen González Muñoz
- D^a M^a Rosario Guardiola Huertas
- D^a Blanca Guelbenzu Valdés
- D^a M^a Isabel Herranz de la Morena
- D^a M^a Alicia Ibáñez de Aldecoa Lario

- D. Martín Ibáñez Mangas
- D. José Clemente Illana Rubio
- D. José Luis Isabel Fernández
- D. José Lara Romero
- D^a Asunción Laredo parra
- D. Fernando Latorre Atance
- D. Francisco Javier Lavado Paradinas
- D. Juan Martín Gómez
- D^a M^a Luisa Martín López-Tello
- D. Esteban Martínez Lobato
- D^a Vitalina Miguélez Pérez
- D^a M^a Jesús Mohedano Fuertes
- D^a Marina Morales Baena
- D^a Juana Niedo Oterino
- D. Pedro Luis Olmedo Burgos
- D. José Antonio Palacios Garrido
- D^a Purificación Paniagua Vela
- D^a M^a del Mar poza Peña
- D^a Milagros Recio García
- D^a M^a Victoria Reyzaabal Rodríguez
- D^a Isabel Rodrigo Pascual
- D. Carlos Rodríguez Amunategui
- D. Mariano Rodríguez Gómez
- D^a M^a José Rojas Cambelo
- D^a M^a de la Paz Rojas Martínez
- D. Jaime Ruiz Reig
- D^a Carmen Sáenz Mateo
- D. Roberto Sáenz Sierra
- D^a Begoña Sánchez Alcón
- D^a M^a Pura Sánchez Fernández
- D. Emilio Sánchez León
- D^a Monterrat Soriano Prieto
- D. Joaquín Toro Mérida
- D. Félix Urbón Montero
- D. Raúl Vázquez Gómez
- D^a Concepción Vidorreta García

MURCIA:

- D^a Salomé Castaño Garrido

NAVARRA:

- D. José Javier Eguilaz Zabalegui
- D^a M^a Rosario Herrera González
- D^a M^a Dolores Ibáñez Zubizarreta
- D. Andrés Jiménez Abad

INVITADOS

- D. Jesús Alegre López
- D. Manuel Almagro Cobo
- D. Juan Eugenio Alvaro iglesias
- D. José María Avilés Martínez
- D^a Soledad Badillo Nieto
- D^a M^a Piedad Benavente Vaquerizo
- D^a Iliane Boudón Gorraiz
- D^a Rafaela Caballero Santana
- D^a M^a Carmen Bretones López
- D^a Rafaela Caballero Santana
- D. Juan Antonio Canales Sánchez
- D^a M^a Gisela Cano Rojo
- D. Juan José Carrión Benito
- D. Joaquín Chávarri Andrés
- D^a Isabel de Dios Carbajal
- D^a Ana de Miguel Carro
- D^a M^a de la Concepción del Palacio Duñabeitia
- D^a M^a Ángeles Domínguez Charfole
- D. Manuel Egea López
- D. Isidro Fadón Guerra

- D^a Ana María Fernández Fernández
- D^a Maite Fernández Salido
- D^a Cuqui Fuertes González
- D. José Ángel Gárate Martín
- D. Ignacio José García García
- D^a Isabel Garrido Luna
- D. Francisco Gómez Bueso
- D^a Inés María Gómez Chalón
- D^a M^a del Carmen Heredero de Pedro
- D^a Edurne Hernández Díaz
- D^a Felisa Hernández Girón
- D^a Irene Iglesias Carrasco
- D^a M^a del Carmen Juanes Riesco
- D^a M^a Soledad Labrador Andrés
- D^a Miryam López de la Nieta Beño
- D^a Berta Marco Stiefel
- D. Guillermo Mariñas Losada
- D^a Eva María Martín Martínez
- D. Francisco Martínez García
- D^a Nieves Martínez Ten
- D. Juan Manuel Mediavilla Calleja
- D^a Elena Miranza Zapico
- D. Salvador Mirette mayo
- D. Francisco Moza Zapatero
- D^a Rosa M^a Muro Borobio
- D. José Manuel Palacios Navarro
- D. Martín Panadero Real
- D. Lorenzo Pardo García
- D^a Marisol Pardo Ruiz
- D^a Carmen Pascual González-Babé
- D. Antonio Peleteiro Fernández
- D^a M^a Teresa Pina Ledesma
- D^a Eva Ramírez Rodríguez
- D^a Ana Rodríguez Rodríguez
- D^a Raquel Rubio Puente
- D. Antonio Rubio Rodríguez

- D. Rafael Sáiz de Julián
- D^a Marta Elena Santamarta Santos
- D^a M^a Auxiliadora Serrán Moreno
- D. José Luis Soler Nages
- D. Rafael Uzquiano Carrascalejo
- D^a M^a Dolores Valencia Gracia
- D. Rafael Villanueva Velasco

