

1.6 CONSELLO ESCOLAR DE EUSKADI

CONSELLO ESCOLAR DE EUSKADI

I. A ATENCIÓN Á DIVERSIDADE

I.1 CONCEPTO E ÁMBITOS DA DIVERSIDADE

En educación, a diversidade enténdese como as diferencias que existen entre as distintas persoas, en concreto, dentro do alumnado. Esta diversidade pode ser intrínseca á propia persoa ou extrínseca. En calquera caso, en educación, a diversidade debe ser valorada como enriquecedora para a propia persoa e para a socialización no grupo. Ademais, nesas diferencias, débese evita-la culpabilización das persoas e a consideración de que esa diversidade debe ser ocasión para que o sistema educativo mostre tódalas súas posibilidades. Cada persoa é diferente e o sistema educativo debe asumir esas diferencias e axudar para que non sexan causa de discriminación ou *hándicap* para o pleno desenvolvemento de tódalas capacidades de cada persoa e de todas elas.

Os ámbitos nos que se mostra a diversidade poden ser variados. No medio escolar, esta diversidade adoita manifestarse en catro grandes ámbitos:

- ✓ Diversidade de sexo.
- ✓ Diversidade económico-social.
- ✓ Diversidade cultural.
- ✓ Diversidade das capacidades persoais.

Nestes ámbitos, mutuamente relacionados, teñen múltiples manifestacións. Entre outras, merece a pena destaca-la diversidade de ritmos no desenvolvemento evolutivo, nos intereses académico-profesionais, nas expectativas, nos proxectos de vida, nos estilos de aprendizaxe, nas relacións de comunicación, nos niveis de autonomía e de autoconcepto, no desenvolvemento cognitivo, nos tipos de escolarización, nos procedementos e estratexias de aprendizaxe, no desenvolvemento de habilidades sociais, etc.

Merece especial atención o alumnado con discapacidades físicas, psíquicas e sensoriais, o alumnado con altas capacidades, así como o que presenta dificultades especiais por problemas de carácter social (medio social desfavorecido, minorías étnicas, inmigrantes ou alumnado con conductas disruptivas).

- ✓ Unha ordenación xeral onde se establezan relacións constructivas dentro de cada estamento do centro e de tódolos estamentos entre si.
- ✓ Procedementos para a resolución dos conflitos inherentes a toda relación humana.
- ✓ Un tempo e unha organización nos que sexa posible a reflexión.

I.2.B A VARIABLE "PROFESORADO" NA ATENCIÓN Á DIVERSIDADE

A atención á diversidade axustada ás necesidades propias de cada alumno e alumna precisa a implicación de toda a comunidade educativa e, de forma especial, do profesorado, que deberá ter unha mentalidade e unhas actitudes axeitadas para tratar cada alumno segundo as súas propias necesidades.

O equipo docente precisa estar organizado para lle dar unha resposta real e axustada á diversidade do seu alumnado. Para iso terá que contar con espazos e tempos de reflexión e formación, así como prácticas supervisadas, axuda mutua entre profesionais, formación no centro, asesoramento de expertos, etc.

É responsabilidade do profesorado axustar-las súas programacións ás necesidades reais dos seus alumnos partindo do marco do PEC e do PCC. Estas programacións conducirán o proceso didáctico na aula a posibilita-lo desenvolvemento das capacidades de todo o alumnado. Este proceso didáctico ten que partir das seguintes ideas:

- O que suceda na aula é froito da interacción que se estableza entre o alumnado e o profesorado e entre os propios alumnos e alumnas.
- Un clima positivo na aula favorece a aprendizaxe e o desenvolvemento persoal do alumnado.
- A convicción de que todo o alumnado pode acadar-las obxectivos básicos da etapa e asimila-las contidos conceptuais, procedementais e actitudinais precisos para iso.
- A formulación dos contidos obxecto da aprendizaxe de xeito próximo á experiencia do alumnado e ós seus diferentes intereses.
- A aprendizaxe de técnicas de estudio e de traballo favorece a capacidade do alumnado para unha aprendizaxe autónoma.
- A asunción de que o equilibrio entre o traballo individual e o traballo en equipo é requisito para o desenvolvemento persoal e a aprendizaxe.

Para que ese labor do profesor como resposta á diversidade sexa axeitada, adquiren importancia:

- A capacidade do profesor para crear situacións de aprendizaxe nas que teñan resposta os diversos ritmos e estilos de aprendizaxe dos alumnos.
- A autonomía do grupo-clase, no que o seu conductor é o profesor.
- A qué e a quen dedica o tempo o profesor.
- Como trata-los alumnos con dificultades no seu proceso de aprendizaxe.
- A capacidade de implicación emocional suficiente do profesor.

A tutoría e a orientación son instrumentos fundamentais para o coñecemento persoal e a atención individualizada de cada alumno e alumna. Coa axuda do departamento de orientación e dos servizos externos de apoio, os titores e titoras realizarán un seguimento eficaz de aprendizaxe de cada alumno, analizarán as causas das dificultades que atopen e levarán a cabo programas e accións concretas encamiñadas a estes fins. Do mesmo xeito, atenderán a dinámica do grupo e a integración de cada un dos membros dentro del.

Na educación secundaria dáse, ademais, unha definición ambigua da xornada laboral do profesorado que implica problemas engadidos de organización do traballo nos centros. É precisa unha clarificación ó respecto a través dunha negociación entre a Administración educativa e os representantes sindicais do profesorado.

1.2.C A VARIABLE "CONTEXTO" NA ATENCIÓN Á DIVERSIDADE

A acción dos centros escolares está condicionada por un marco normativo que define unhas estruturas que poidan axudar ou dificulta-la atención á diversidade. Cada día resulta máis claro que a actual estrutura curricular da ESO non é a máis apropiada para este fin. Unha estrutura académica herdada do antigo BUP que, ademais, se estende cara a abaixo ata os 12 anos substituíndo o antigo ciclo superior de EXB "bupeizou" toda a ESO. Nestas condicións, hai numerosos atrancos para desenvolve-la coordinación, o traballo en equipo, o labor titorial, etc., proclamados como fundamentais para o desenvolvemento desta etapa e que son moi difíciles de abordar coa estrutura actual do currículo, ó contar cun número excesivo de áreas.

A familia é o primeiro marco de socialización en que se atopan os medios e recursos afectivos e motivadores básicos para o desenvolvemento harmónico da persoa. Dende o coñecemento e aceptación das peculiaridades persoais de cada fillo e filla, os pais e as nais terán que coordinar co centro educativo as pautas de intervención máis axeitadas a cada situación. Non se pode esquecer, sen embargo, que lle corresponde á escola compensar, na medida do posible, as carencias que se puideran dar no medio familiar.

Nas situacións complexas, asociadas a problemáticas de desestructuración familiar ou de desarraigamento social que, ás veces, derivan en problemas caracterolóxicos ou conductuais, faise necesaria a intervención doutros servizos como complemento ó estrictamente escolar. Así, os servizos sociais municipais, a área de benestar social das deputacións, os servizos sanitarios e cultu-

rais, as políticas e entidade de emprego, etc., deben establecer programas de intervención en colaboración e coordinación cos ámbitos educativos para que se posibilite un tratamento integrado e coherente.

I.3. SITUACIÓN DA COMUNIDADE AUTÓNOMA DO PAÍS VASCO

I.3.A ORDENACIÓN ACADÉMICA

O Departamento de Educación, Universidades e Investigación establece un marco no que se poden move-los centros para atender á diversidade do alumnado. Arbítranse diferentes medidas:

- Con unhas preténdese que se teña en conta esta dimensión na actuación educativa. Son medidas ordinarias.
- Outras están pensadas para lles dar respostas a problemas específicos. Son medidas extraordinarias.

I.3.A.1 Medidas ordinarias e xerais:

- a) O proxecto curricular do centro terá que incluír un apartado específico que defina as súas exposicións respecto á atención á diversidade, tendo en conta o seu contexto real.
- b) A programación didáctica adaptárase ás necesidades do alumnado do grupo que se detecten na avaliación inicial. O equipo docente terá que coordina-las programacións das áreas e realiza-lo seguimento da súa aplicación, especialmente nas sesións de avaliación.
- c) A distribución horaria das áreas e materias. Utilizáronse dous criterios para atende-las necesidades do alumnado. Inicialmente procurouse que, en tódalas etapas, os centros puideran dispor de tempo segundo as características do seu alumnado, e garantíase a titoría grupal e o espacio de opcionalidade. Posteriormente, distribuíuse o tempo dispoñible, con carácter xeral, entre as áreas troncais na ESO e as materias máis académicas en bacharelato, nas que se detectaban maiores dificultades. Deste modo satisfaciáanse as demandas dalgúns, mentres que outros criticaban esta medida porque os centros perdían capacidade de intervir segundo as súas necesidades.
- d) O espacio de opcionalidade. As materias deste espacio son un medio diferente de acceder ó currículo a través de modelos didácticos renovadores próximos ós intereses do alumnado.

I.3.A.2 Medidas extraordinarias.

- a) A permanencia dun ano no ciclo ou no curso. A promoción é automática para os alumnos e alumnas que superen tódalas materias do ciclo ou curso e para quen o finalice sen cualificación positiva dun máximo de dúas materias, pero terán que permanecer un ano máis no ciclo ou curso sempre que o número de materia con cualificación negativa non supere o 50% do tempo lectivo. Nas situacións intermedias o equipo docente toma a decisión de promoción con acordo dos dous tercios. En primaria só se pode aplicar unha vez esta medida, e en ESO en principio tamén unha vez, pero pode aplicarse unha segunda vez se non se aplicou en primaria ou hai expectativas claras de que o alumno vai poder supera-los obxectivos da etapa.
- b) Os proxectos de intervención educativa. Están pensados para alumnos menores de 16 anos con grave atraso e un forte rexeitamento ó medio escolar por motivos de orixe social ou conductas disruptivas. Os centros que o precisen formulan un proxecto de actuación con este alumnado, coas modificacións do currículo e da organización que se estimen pertinentes, procurando que sexan o menos segregadoras posibles e garantindo unha acción tutorial personalizada co obxectivo de que logren os saberes básicos. O Departamento de Educación, Universidades e Investigación facilita os recursos persoais e económicos precisos para levalo a cabo.
- c) Os programas de escolarización complementaria. Para os casos máis graves, os centros poden propor que un alumno siga temporalmente a súa escolaridade nun centro especializado. O equipo multiprofesional debe considera-la conveniencia desta medida e a inspección educativa da-lo seu visto e prace.
- d) Os programas de diversificación curricular están destinados ó alumnado maior de 16 anos que ten unha actitude favorable cara ó estudio e superou os obxectivos do primeiro ciclo.

I.3.A.3 Medidas para o alumnado con necesidades educativas especiais.

- a) Adaptacións curriculares individuais. É o mecanismo de adaptación do currículo ó alumnado con necesidades educativas especiais. En educación infantil e primaria procúrase que as desenvolvan na aula ordinaria e o menor tempo posible fóra dela. En educación secundaria trabállase máis tempo fóra da aula ordinaria con este alumnado.
- b) As aulas de aprendizaxe de tarefas. O alumnado con atraso mental, ó chegar ós 16 anos, escolarízase nestas aulas, onde se inicia profesionalmente nas tarefas que sexa capaz de aprender.
- c) Ampliación ou redución do tempo de escolaridade.

- Os alumnos con discapacidades poderán ampliar un ano máis a súa escolaridade tanto na educación infantil como na educación primaria, á parte do ano máis contemplado para calquera alumno ou alumna. Ó chegar ós 16 anos, o alumnado con atraso mental pasa ás aulas de aprendizaxe de tarefas.
- Os alumnos con altas capacidades, pola contra, poden reducir nun ano a súa escolaridade en cada unha das etapas educativas.

No ANEXO I recóllese a normativa desenvolvida polo Departamento de Educación, Universidades e Investigación do Goberno Vasco, onde se detallan as medidas comentadas anteriormente.

I.3.B RECURSOS PARA A ATENCIÓN Á DIVERSIDADE

Outra vía de actuación da Administración educativa é a asignación de recursos para promover ou facilitar determinadas intervencións. Prevíronse os seguintes:

I.3.B.1 Consultor/a en educación primaria e orientador/a en educación secundaria.

- a) Os centros públicos de educación infantil/primaria contan coa figura do consultor, mestre con habilitación específica, coa función de apoia-lo profesor na atención á diversidade. Dedican un quinto da súa xornada á atención directa a alumnos con dificultades fóra da aula ou acompañando o titor dentro dela.
- b) Os centros públicos de educación secundaria contan coa figura do orientador, cunha finalidade psicopedagóxica. Unha das funcións é asesora-lo profesorado na avaliación psicopedagóxica do alumna e a procura de actuacións axeitadas a cada necesidade. A súa dedicación a esta tarefa é total.

I.3.B.2 Profesorado para reforzo educativo.

O reforzo educativo é unha medida ordinaria para a atención á diversidade e pódese realizar desdobrando grupos, participando os profesores co mesmo grupo, realizando actividades titorizadas individuais ou grupais fóra do tempo lectivo, etc.

En infantil, primaria e primeiro ciclo da ESO, os mestres débenlle dedicar a esta tarefa o tempo lectivo que lles quede dispoñible. Ó profesorado de secundaria asignaráselle catro horas máis por cada grupo de 4º de ESO e outras tantas en 1º de bacharelato.

I.3.B.3 Profesorado especializado.

- a) Pedagogía terapéutica. En tódolos centros de educación infantil/primaria e de educación secundaria nos que se imparte a ESO, esta figura apoia o profesor ordinario na atención ó alumnado con necesidades educativas especiais. Excepcionalmente, tamén atenden a alumnos con atrasos xeneralizados de aprendizaxe.
- b) Profesorado de audición e linguaxe. Atende, nun ou varios centros de educación infantil/primaria, os problemas específicos de linguaxe.

I.3.B.4 Profesorado para actuacións específicas.

- a) Grupos de diversificación curricular. Estes grupos iniciáronse no curso 98/99. Deben ser autorizados e asignánselles dous profesores: un do ámbito lingüístico-social e outro do ámbito científico-tecnolóxico. A partir do próximo curso, tódolos centros públicos que impartan a ESO terán, polo menos, un grupo de diversificación curricular cun profesor de cada ámbito que forma parte do cadro de persoal.
- b) Profesorado de aulas de aprendizaxe de tarefas. Estas aulas contan cun profesor de Pedagogía Terapéutica e un profesor técnico de formación profesional.
- c) Proxectos de intervención educativa específica. Adxudícase un crédito horario de acordo coas características do proxecto.

No ANEXO II recóllense algúns datos sobre os recursos dispostos na Comunidade Autónoma do País Vasco para a atención á diversidade.

I.3.C FORMACIÓN DO PROFESORADO

I.3.C.1 A formación inicial do profesorado.

Foi un dos grandes temas esquecidos en todo o proceso de deseño e implantación da reforma educativa. Non embargante, é inaprazable abordalo. O novo perfil profesional que demanda a reforma na educación secundaria está moi afastado do dun licenciado ou licenciada que acaba os seus estudos nunha facultade e aparece nun instituto a “impartir clases” coa pequena bagaxe, como moito, do Curso de Adaptación Pedagóxica (CAP). É unha formulación insostible e que a Administración e a universidade deben abordar sen dilación, coa profundidade e, sobre todo, sen que a preocupación principal sexan os intereses comparativos.

I.3.C.2 A formación permanente do profesorado

A Administración educativa conta tamén co mecanismo do plan institucional de formación do profesorado, tanto na oferta de cursos como na promoción de proxectos de formación en cen-

tro, que lle permite analizar conxuntamente as necesidades educativas do seu alumnado, reflexionar sobre a súa práctica docente e asumir compromisos colectivos de mellora.

No plan de formación do profesorado propuxéronse actuacións destinadas a aumenta-la competencia docente na atención á diversidade nestes campos:

- a) O proceso didáctico. Unha liña de mellora didáctica é a de saber aborda-los problemas de aprendizaxe que se presentan nas distintas áreas. Tamén se expoñen estratexias metodolóxicas e organizativas para atende-la diversidade do alumnado na aula e a avaliación formativa.
- b) A orientación e a acción tutorial. Procúrase unha maior competencia afondando nas características psicolóxicas do alumnado e os problemas que presenta en cada idade, traballando programas de acción tutorial e aprendendo técnicas para a dinámica de grupos, a entrevista persoal, a avaliación psicopedagóxica, etc.
- c) Problemas específicos da diversidade. A demanda decantouse por afondar nas habilidades sociais que precisa o profesorado na dinámica normal da aula e, especialmente, na resolución de conflitos, así como nos procesos de ensino destas habilidades ó alumnado. Así mesmo, xorde cómo atende-lo alumnado de medio social desfavorecido.
- d) Preparación do profesorado encargado dos proxectos de intervención específica co alumnado de conducta disruptiva ou os programas de diversificación curricular, así como as adaptacións curriculares individuais.

Na antiga EXB, estivo vixente durante varios anos o Plan Intensivo de Formación (PIF) que supuxo, para a maioría dos centros, unha posibilidade real de formación e reflexión arredor das novas propostas curriculares. Con todo, na educación secundaria non houbo unha estratexia global de formación permanente do profesorado, moito máis necesaria tendo en conta a formación inicial do profesorado deste nivel: licenciatura en determinada especialidade sen máis.

I.4. PROPOSTAS DE MELLORA

- 1) A comprensibilidade no ensino básico, ata os 16 anos, é coherente co principio de integración en que se basea o noso sistema educativo. A dita comprensibilidade debe garanti-la igualdade de tratamento no acceso ó currículo de todo o alumnado e, ó mesmo tempo, a atención á diversidade de cada un deles.
- 2) As fontes de diversidade máis significativas son as condicións socio-económicas de orixe do alumnado, o contexto cultural en que vive e as características persoais de capacidade, ritmo e estilo de aprendizaxe. O papel da escola consiste en facilitár-lle-las aprendizaxes básicas a todos, respectando as diferencias e evitando calquera discriminación no acceso, no proceso e nos resultados finais da escolaridade.
- 3) A atención á diversidade implica un ensino personalizado a partir de estratexias metodolóxicas e organizativas na aula que permitan un traballo tanto individual como en

equipo adaptado ós diferentes ritmos e modos de aprendizaxe. Así mesmo, esixe tanto unha acción titorial que atenda e oriente o proceso educativo e de aprendizaxe de cada un como unha convivencia entre todos entendida como un fin educativo e non soamente como un medio para evitar interferencias no traballo escolar.

- 4) Os centros educativos na súa integridade deben ser concibidos como espazos de convivencia e de aprendizaxe significativa e cooperativa. O proxecto curricular deberá defini-lo modelo de intervención que propón o centro para atender ás diferentes necesidades do seu alumnado. O regulamento escolar terá que posibilita-la resposta educativa de xeito coherente co proxecto acordado, promovendo a participación de tódolos estamentos e un clima positivo de convivencia e colaboración.
- 5) Nun amplo sector de docentes e de administradores educativos, confúndese a atención á diversidade coa atención das necesidades educativas especiais, que soamente é unha parte, aínda que importante, do problema. A aposta de fondo nun sistema comprensivo está en facilita-lo acceso ó currículo a esa parte da poboación que, sen estar etiquetada de ningunha maneira, é candidata ó analfabetismo funcional.
- 6) Hai centros que teñen unha grande concentración de alumnado con dificultades. Ó presentar unha proporción inusual de persoas con problemas de desmotivación, atraso escolar e inadaptación, estanse convertendo ou corren o risco de se converteren en guetos. A posibilidade de realizar plans de centro para atende-las situacións de carácter singular non deberá oculta-la responsabilidade da Administración educativa de toma-la iniciativa nestas situación e, cando se dean, dotar de recursos extraordinarios e favorece-la actuación coordinada cos centros do contorno.
- 7) Outros centros, pola contra, reciben unha mostra moi seleccionada da poboación ou evitan a atención a determinados colectivos. En moitos casos, a mostra de poboación escolar que se acolle nun centro non se corresponde coa da poboación que habita no contorno. Deste modo, faise evidente a coincidencia entre extracción sociocultural e dificultades escolares e, en moitos deles, tamén entre dificultades escolares e opción lingüística. Esta situación, ás veces, contradí a función asignada ó sistema educativo de compensación de desigualdades. Por iso é preciso avalia-las repercusións que poida estar tendo ó respecto o mapa escolar vixente e, de se-lo caso, arbitra-las medidas oportunas. Por outra banda, respecto ós centros que non lle dan resposta a esta demanda social, requírese que a Administración educativa arbitre as medidas pertinentes.
- 8) A presenza de moitos docentes na aula ten efectos negativos no alumnado, especialmente nos máis "débeiles" dende o punto de vista escolar. A forma de entende-lo papel dos especialistas na educación primaria e a parcelación do currículo da ESO en tantas áreas e materias dificulta a concentración do alumnado, que se perde no anonimato e non atopa un punto de referencia claro. Un número excesivo de docentes intervindo co grupo reduce a presenza de cada un deles na aula, ademais de facer practicamente inviables moitas propostas de coordinación docente. Cremos necesario reduci-lo número de docentes que actúan en cada grupo, reconducindo a función dos especialistas de educación primaria e, na ESO, posibilitando que o mesmo docente imparta

varias áreas ou conformado un único ámbito de traballo entre varias áreas do currículo en contra da tendencia actual da Administración educativa, que está facilitando a división das áreas (introducción de Ética, separación definitiva da área de Ciencias, etc.).

- 9) Unha característica da comprensibilidade é a heteroxeneidade dos agrupamentos que, dalgún xeito, correspóndense coa diversidade existente na sociedade. Non obstante, a tendencia dos centros é a procura de fórmulas de agrupamento máis ou menos homoxeneizadoras, especialmente agrupando o alumnado segundo a súa capacidade, aínda que se empreguen pretextos diversos, tales como as materias optativas que elixen, os itinerarios conducentes cara a distintas modalidades de bacharelato ou ciclos formativos, etc. Na CAPV experimentouse a REM con esta hipótese clasificadora e os resultados foron claramente negativos: os máis capacitados baixaron en autoestima, mentres os que encontraban máis dificultades se afundiron no seu rendemento escolar. A formación de grupos homoxéneos en razón da capacidade pode resultar prexudicial para o alumnado que os compoñen, principalmente porque mingua a calidade das interacción no grupo, engadíndolle máis pobreza a unha paisaxe gris e cargada de dificultades. Este tipo de grupos soamente ten sentido se se fai de maneira transitoria e cun plan especial de actuación baseado na discriminación positiva; isto é, con recursos de carácter extraordinario.
- 10) Ante as dificultades que presenta a atención á diversidade, é frecuente propor medidas segregadoras do alumnado con maiores dificultades ou con problemas de conducta, alegando as vantaxes tanto dunha mellor atención deste alumnado como de superación da suposta rémora que supoñen para o resto. Deberase recoñecer a dificultade práctica de atender no mesmo grupo a un alumnado diverso, especialmente para un profesorado que se enfrenta a esta situación por primeira vez. Pero o profesorado, conforme vai gañando en experiencia, atopa modos de intervención cada vez máis eficaces e os centros educativos saben prever mecanismos para superar en grande medida estas dificultades.
- 11) Na ESO, o espazo de opcionalidade pódelle facilitar a moitos alumnos o acceso ó currículo obrigatorio a través de propostas didácticas máis próximas ós seus intereses. Non obstante, non sempre se sabe aproveitalas súas posibilidades e convértese nunha carga en vez de nunha axuda para o alumnado. A mingua do espazo de optatividade no bacharelato tamén dificulta a atención á diversidade de intereses, que debería estar na base deste nivel formativo. Estámonos encamiñando cara ó vello modelo de BUP.
- 12) No aspecto didáctico, moitos métodos docentes, moitos libros de texto e materiais curriculares seguen considerando o grupo como un conxunto de alumnos-tipo, máis ou menos similares. Séguese traballando coa referencia da “media”, cando non coa parte “alta” do colectivo, que resulta máis gratificante. Precísanse modelos didácticos e formas de organización da aula que lle sirvan de pauta ó profesorado na súa actuación docente e conxuguen metodoloxías diversas para lles dar resposta ás necesidades de todo o alumnado integrado no grupo.

- 13) A superación destas dificultades esíxelle ó conxunto do profesorado cambios na definición do seu papel profesional: aprendizaxe de novas técnicas, asunción de novas funcións e posta en práctica de novas tecnoloxías. Para facer operativo este esforzo requirido ó profesorado deberáselle facilita-la formación precisa, modelos e/ou referentes de intervención en aulas acordes con estas exposicións e espazos de tempo para a reflexión e o traballo cooperativo, así como recoñecemento social da súa función.
- 14) A atención á diversidade esixe unha acción coordinada dos centros educativos e das familias do alumnado. Así mesmo, os servizos escolares deben estar conectados coas redes de servizos sociais, culturais, sanitarios, etc., que se prestan desde tódolos niveis da Administración e desde as organizacións sociais do contorno. Moitos problemas que presenta o alumnado soamente poden ser abordados eficazmente dende unha visión multidisciplinar xuntando os esforzos e as posibilidades de tódalas institucións implicadas.

ANEXO II: RECURSOS DA CAPV NO CURSO 1999-2000

1.- ACTIVIDADES FORMATIVAS SOBRE DIVERSIDADE E INTERCULTURALIDADE

1.1.- CURSOS "GARATU"

É unha convocatoria autonómica para o profesorado non universitario. As cifras máis significativas canto a actividades relacionadas directamente cos temas citados, así como as que gardan relación indirecta ou parcial son as seguintes:

	<i>Relación directa</i>	<i>Parcialmente relacionados</i>
Cursos convocados	11	14
Horas totais	490	585
Prazas dispoñibles	310	415
Solicitudes recibidas	419	823
Admitidos	264	375
Custo aproximado	Ptas. 7.500.000	Ptas. 8.750.000

Ademais, subvencionáronse actividades organizadas e realizadas por asociacións e organizacións que traballan sen ánimo de lucro nestes campos por un montante global aproximado de 11.000.000 ptas.

1.2.- PROXECTOS DE "FORMACIÓN EN CENTRO"

Inclúense actividades de formación solicitadas polos propios centros, tanto da rede pública como da rede privada, coa seguinte cuantificación:

Centros solicitantes	90
Actividades aprobadas	100
Horas totais	2.976
Custo imputable aproximado	Ptas. 13.000.000

1.3.- OUTRAS CONTRIBUCIÓN

Como complemento, indícanse os datos de centros, profesores e alumnos portugueses que están sendo atendidos na CAPV durante o curso 1999-2000:

<i>Territorio</i>	<i>Nº centros</i>	<i>Nº profesores</i>	<i>Nº alumnos</i>
Araba	-	-	-
Biscaia	2	2	15
Guipúscoa	2	2	52
TOTAL	4	4	67

2.- DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR

2.1.- CENTROS DE ESO CON DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR:

CENTROS	<i>Rede pública</i>		<i>Rede privada</i>		<i>TOTAL</i>	
	<i>98/99</i>	<i>99/00</i>	<i>98/99</i>	<i>99/00</i>	<i>98/99</i>	<i>99/00</i>
TOTAL	151	151	233	233	384	384
Nº con D.C.	39	56	21	38	60	94
% con D.C.	25,8%	37,1%	9%	16,3%	15,6	24,5%

2.2.- GRUPOS DE ESO CON DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR.

CENTROS	Rede pública (4º ESO)		Rede privada (2º ciclo)		TOTAL	
	98/99	99/00	98/99	99/00	98/99	99/00
TOTAL	459	459	465	465	924	924
Nº con D.C.	46	73	21	39	72	112
% con D.C.	10%	15,9%	4,5%	8,4%	7,8%	12,1%

3. RATIOS ALUMNOS/AULA NO CURSO

3.1.- RATIOS MÁXIMAS ESTABLECIDAS.

Etap	Nº máximo de alumnos por aula
Ed. infantil e primaria	25 (na pública, 18 en dous anos, 23 en 3 e en 4 anos)
ESO	30
Bacharelato	35
Ciclos formativos	Entre 20 e 30

3.2.- RATIOS EXISTENTES.

	Centros públicos	Centros privados
Educación infantil	16	19
Educación primaria	16	22
ESO	20	26
Bacharelato	27	27
Ciclos formativos	17	21

4. CENTROS E HORAS CONCEDIDAS PARA “REFORZO EDUCATIVO”

	<i>Araba</i>		<i>Guipúscoa</i>		<i>Biscaia</i>		<i>TOTAL</i>	
	<i>Púb.</i>	<i>Priv.</i>	<i>Púb.</i>	<i>Priv.</i>	<i>Púb.</i>	<i>Priv.</i>	<i>Púb.</i>	<i>Priv.</i>
Nº centros	7	3	45	25	24	17	76	45
Nº horas	144	28	326	209	610	387	1.080	624

5. CENTROS CON GRUPOS DE “INTERVENCIÓN EDUCATIVA” NO PRIMEIRO CICLO DA ESO.

	<i>Araba</i>	<i>Guipúscoa</i>	<i>Biscaia</i>	<i>TOTAL</i>
Nº centros	5	7	6	18

6. ALUMNADO EN PROGRAMAS COMPLEMENTARIOS DE ESCOLARIZACIÓN.

	<i>Centros públicos</i>	<i>Centros privados</i>	<i>TOTAL</i>
Araba	16	2	18
Guipúscoa	36	27	63
Biscaia	74	34	108
TOTAL	126	63	189

II. A ESCOLA INTERCULTURAL

II.1 INTRODUCCIÓN

O “interculturalismo” é unha concepción teórica e práctica sobre a diversidade cultural de tódalas sociedades baseada no principio de igualdade, a interacción e a transformación social. Esta concepción trata de supera-lo “multiculturalismo”, onde se constatan e respectan as diversas culturas presentes nunha mesma sociedade sen ter en conta as interaccións que se producen entre ela. Négalle lexitimidade á simple “asimilación” das culturas minoritarias por parte da maioritaria e rexeita as actitudes discriminatorias e xenófobas dos que teñen unha cultura diferente.

A toma de consciencia da diversidade cultural conduce a unha relativización de cada unha das culturas, ó sabe-las distintas bases e postulados sobre os que se asenta cada unha delas. Pero, así mesmo, para que se poida desenvolver correctamente o interculturalismo é preciso que cada cultura poida afirmarse e os que participan dela se sintan identificados nas características culturais propias. A partir destas dúas premisas, pódese busca-lo enriquecemento mutuo entre as culturas sen xurdi-la superioridade dunhas sobre outras por razóns de maiorías ou de utilidade, nin a exclusión de ningún por pertencer a outro ámbito cultural. Este diálogo entre as culturas enriqueceas todas elas e facilita a súa transformación sen perde-las súas características identificadoras.

Antes soamente se consideraban como diversas as culturas claramente diferenciadas. Agora recoñécese que, dentro do noso ámbito territorial, aínda que existan unhas características culturais comúns, existen minorías culturais dignas de respecto e coas que se debe dialogar. Así mesmo, a pluralidade lingüística é asumida nas leis como unha riqueza colectiva e, na maioría das comunidades autónomas con lingua propia, estas teñen o rango de lingua oficial xunto co castelán. As leis educativas propoñen como obxectivo para tódolos seus alumnos e alumnas, nos seus respectivos territorios, a aprendizaxe da lingua castelá e da lingua propia da comunidade autónoma e, para todos, o recoñecemento desta riqueza cultural pola existencia de diversas linguas.

No ámbito escolar, a atención á diversidade cultural foi cambiando conforme se foron producindo diferentes concepcións da diversidade cultural na sociedade. As escolas ponte e as escolas separadas son os primeiros intentos de atención a colectivos culturais minoritarios, cunha visión fundamentalmente asimiladora, de iniciación do alumnado na cultura maioritaria, ben para facilitár-lle-lo acceso ás escolas ordinarias ou ben para preparalos para o acceso ó mundo laboral e social. Nesta liña móvense os que propugnan centros específicos nos que se concentre o alumnado inmigrante co obxectivo fundamental de facilitár-lle-la aprendizaxe da lingua que lles permita incorporarse ó sistema escolar ordinario.

As escolas integradas entenden que lle corresponde á escola ordinaria acoller a todos e, atendendo á diversidade de condicións e necesidades, facilitarlle a todo o alumnado a participación na vida escolar e o uso dos beneficios da coexistencia e a convivencia respectuosa dos que teñen culturas diferentes. Posteriormente foise vendo que esta actuación resulta insuficiente e, na liña da escola intercultural, xorde que as diferentes culturas deben estar presentes no medio escolar para que, na súa aprendizaxe, cada alumna e alumno atopen referencias á súa cultura, ó mesmo tempo que todos coñecen e valoran outras culturas distintas á súa.

II.2 PRESENTE E TRAXECTORIA NA CAPV

A diversidade cultural dos vascos ten raíces profundas. As manifestacións desta diversidade cultural son múltiples e adquiren maior relevancia unhas ou outras en cada contexto. No País Vasco xurdiron problemas e xeráronse respostas diferentes ante eles: as mostras de aceptación da diversidade cultural son moitas, aínda que tamén se producen respostas discriminatorias e tolerantes. O pobo vasco, sobre todo na esfera da súa vida privada, móstrase claramente hospitalario, solidario e aberto. Pero ó mesmo tempo, especialmente na vida pública, maniféstanse tendencias á división, ó enfrontamento e á intolerancia.

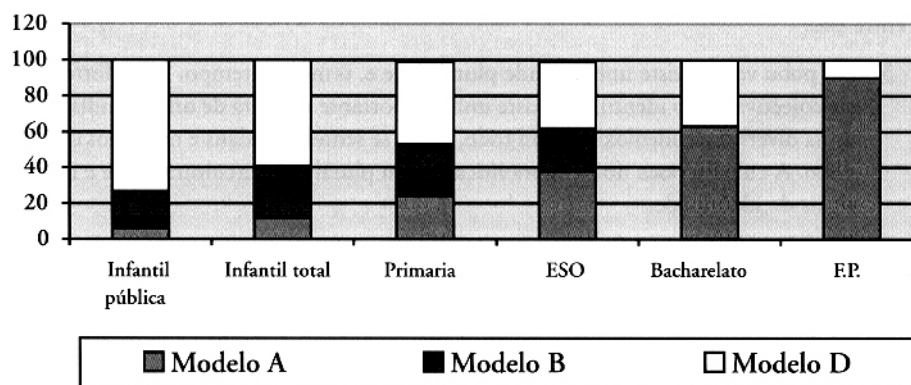
A intelectualidade, na súa expresión básica de convivencia dos que son diferentes, é un obxecto de primeira importancia no País Vasco. O sistema educativo vasco ten a obriga de contribuír a que tódolos cidadáns e cidadás vascas saiban asumir e respecta-las diferencias sen as converter en enfrontamento nin discriminación e supera-las discrepancias por medio do diálogo e a negociación.

No País Vasco está resultando difícil atopalo punto de equilibrio entre dous polos necesarios para a interculturalidade: asumir e abrirse á diversidade cultural e, ó mesmo tempo, afirma-la propia identidade cultural, negada durante moito tempo e que, en certa maneira, cómpre recuperar. Non se pode falar de interculturalismo se se nega un dos dous polos ou se sacrifica un deles por afirma-lo outro.

Neste contexto, o sistema educativo debe afrontar moitas cuestións que deben atopala resposta axeitada nunha escola intercultural:

- 1) A presenza de dúas linguas oficiais, unha delas, o vasco, en situación de lingua minorada. O Goberno Vasco, dende que asumiu as competencias en materia educativa no ano 1981, está empeñado en recuperar, normalizar e xeneraliza-lo coñecemento do vasco despois de moitos anos de estar reducido ó ámbito familiar e de sufrir unha grave represión política.

En 1981, só un 5% do profesorado do ensino público sabía vasco; hoxe achégase ó 70%. A escolarización en tres modelos lingüísticos¹ permitiu que a demanda puidera irse decantando libremente, sen imposicións, polo modelo da súa preferencia. Na matrícula do curso 1999-2000, recollida no gráfico, móstrase a evolución da demanda dos modelos. Progresivamente, o vasco vai sendo unha lingua coñecida por toda a poboación escolar sen discriminación. As avaliacións realizadas indican que a escolarización en modelos con maior peso do vasco non supuxo mingua no coñecemento e bo uso do castelán nin nas aprendizaxes propias de cada etapa educativa; antes pola contra, favorece a aprendizaxe doutras linguas.



1. Modelo A, ensino en castelán con vasco como asignatura; modelo B, ensino bilingüe; modelo D, ensino en vasco con castelán como asignatura.

- 2) Existe un grande interese social de que tódolos alumnos logren expresarse, ademais de nas dúas linguas oficiais, polo menos nunha lingua estranxeira. O interese maioritario diríxese cara ó inglés, aínda que, sobre todo por razóns de proximidade, interesa tamén o francés, que se pretende adquirir como cuarta lingua.

No ámbito escolar, actuouse, sobre todo, na liña de adianta-lo comezo da aprendizaxe da lingua estranxeira. No curso 1987-88 iniciouse unha experiencia de aprendizaxe do inglés a partir dos oito anos que se aproveitou cando, o ano 1990, a LOXSE xeneralizou o comezo do estudio da lingua estranxeira a esta idade. No curso 1991-92, a Federación de *Ikastolas* iniciou unha experiencia de aprendizaxe do inglés ós 4 anos e, a partir do curso 1994-95, o Departamento de Educación, Universidades e Investigación puxo en marcha unha experiencia similar nos centros públicos. No curso 1999-2000 procedeuse á súa xeneralización ós centros que o desexen, para o que se lles facilita profesorado, formación específica e materiais curriculares apropiados. Os alumnos e alumnas de 4 anos duns 200 centros da Comunidade Autónoma do País Vasco iniciaron a aprendizaxe do inglés, ó que lle debe dedicar polo menos unha hora e media á semana. O avance desta actuación esixe a remodelación dos currículos das etapas posteriores.

Outra liña menos desenvolvida é a mellora do ensino das linguas estranxeiras en tódalas etapas educativas. Actuouse na mellora da competencia lingüística do profesorado, por entender que é un factor básico na calidade destas ensinanzas. Outro factor importante é o tempo de contacto do alumnado coa lingua: as familias apostan, na medida das súas posibilidades, por estancias no estranxeiro ou en colonias en tempo de vacacións e polas clases particulares durante o curso.

Dende un punto de vista intercultural é importante o obxectivo do Departamento de Educación, Universidades e Investigación de avanzar cara ó “ensino integrado das linguas”, que quede plasmado no proxecto lingüístico de cada centro, no que, tendo en conta a situación de partida e os obxectivos que se pretenden, se procure unha actuación coordinada no ensino-aprendizaxe das diferentes linguas que están presentes nel, buscando o reforzo mutuo e as interrelacións culturais entre elas.

- 3) No pobo vasco existe unha grande pluralidade e, ó mesmo tempo, unha forte conciencia colectiva que o identifica. Existe unha importante mestura de orixe familiar, así como unha diversidade ideolóxica. Con todo, todos se senten cidadáns e membros dun mesmo pobo. A cultura vasca non é monolítica, senón plural: a interculturalidade é un dos seus sinais de identidade.

No currículo escolar configúrase a proposta do que os centros escolares lle terán que ensinar ó seu alumnado para que coñeza os elementos culturais máis significativos que lle permitan entender a súa propia realidade cultural e estar en disposición de dialogar coas demais culturas. Segue sendo obxecto de debate (con frecuencia, máis político ca educativo) cál debe se-lo currículo común e cál o currículo propio de cada comunidade autónoma. No currículo da Comunidade Autónoma do País Vasco pretendeuse facilitarlle ó alumnado o coñecemento e a valoración das características culturais propias, sen caer en localismos absurdos, así como a cultura que construímos e compartimos co resto dos pobos de España.

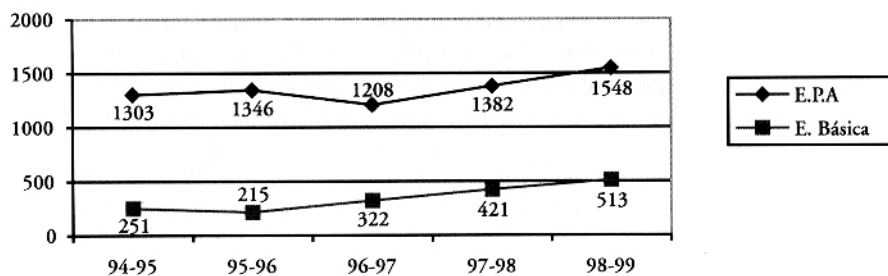
- 4) Unha minoría étnica, cunha cultura claramente diferenciada e frecuentemente discriminada, que leva séculos connosco, é a minoría xitana. Á diferenza cultural úneselle, na maioría das familias, a marxinação social debida á súa situación de pobreza, de exclusión do mundo laboral, e o confinamento en guetos urbanos.

O número de nenos ou nenas xitanos/as no País Vasco oscila entre 4.500 e 6.000, nun reconto non oficial e moi difícil de realizar pola mobilidade de moitas familias. A atención escolar ó pobo xitano seguiu unha historia, de acordo co que en cada momento se considerou máis axeitado.

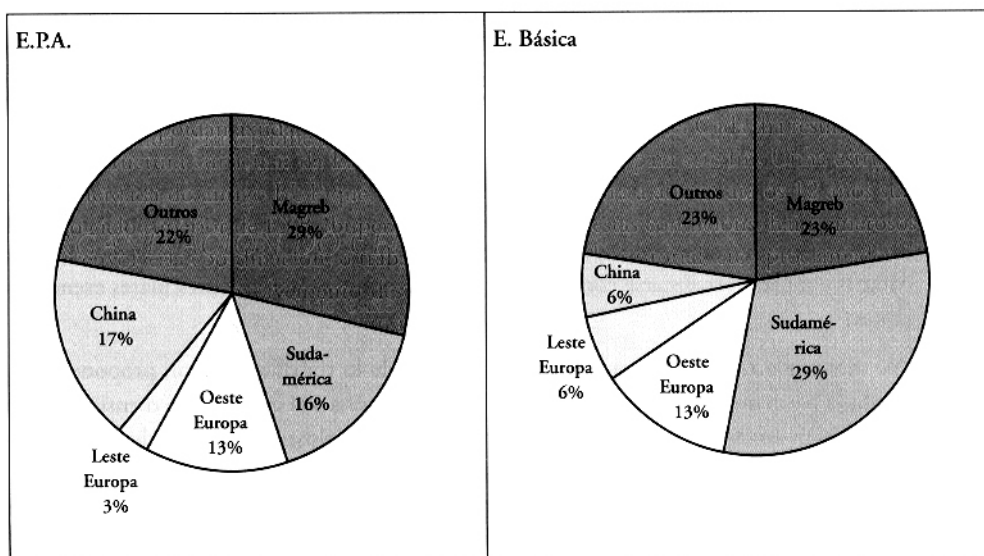
- Nos anos 70, a escolarización de nenos/as é moi baixa e desigual e soamente algúns chegan a estar escolarizados ata os 11 anos. A primeira medida é a creación de escolas de xitanos, nuns casos como escolas-ponte e noutros coa idea de facilitarlles unha escola propia, separada da do resto. Esta iniciativa tivo unha vida relativamente efémera.
- A mediados dos anos 80 avánzase na escolarización maioritaria dos nenos/as xitanos/as na escola ordinaria, de acordo co principio de integración escolar que se asumiu como característica básica do noso sistema educativo a partir do ano 1981. Dada a concentración desta poboación en zonas determinadas, a escolarización realízase nuns poucos centros que, na medida en que acollen o alumnado xitano, ven que o alumnado non xitano cambia de centro, co que se produce un fenómeno de guetización, volvendo na práctica a escolas separadas cando se desexaban escolas integradas.
- Promóvense iniciativas estimuladoras, especialmente mediante as bolsas de comedor, e a presenza de mediadores entre as familias e a escola, para supera-lo absentismo escolar e mellora-las relacións entre ámbalas dúas.
- Nos anos 90, o colectivo xitano e de ensinantes con xitanos suscitan o tema da educación intercultural. Promoven procesos formativos do profesorado con alumnado xitano que coñeza a súa cultura e poidan aproveitala na súa práctica docente, entendan as familias xitanas e saiban relacionarse con elas. Ademais, elaboran materiais curriculares exemplificadores.
- No momento actual, ademais de continuar e afonda-lo traballo anterior, propónse cómo acadar a permanencia do alumnado xitano na ESO unha vez que finaliza o ensino primario. Existen costumes profundamente arraigados, especialmente relacionados coas mozas xitanas, que dificultan a súa permanencia nos centros escolares a partir dos 14 anos. Así mesmo, a maioría das familias xitanas consideran que é suficiente o que puideron aprender ata esa idade e consideran que están en condicións de colaborar na economía familiar. Colectivos xitanos convencidos de que a educación escolar é a mellor forma de promoción do seu pobo pretenden que os máis motivados teñan os apoios necesarios, de xeito que sirvan de exemplo e estímulo para as demais familias e os rapaces e rapazas vexan a utilidade destes estudos.

5) A presenza de poboación estranxeira na Comunidade Autónoma do País Vasco é aínda minoritaria, pero existen claros síntomas de que, nun futuro próximo, medrará de xeito importante.

O número de persoas escolarizadas, tanto en idade infantil como adulta, é moi baixo, disperso e de procedencias moi distintas, aínda que algúns grupos de estranxeiros que viñeron buscar traballo se emprazaron en centros dalgúns barrios de cidades e comarcas. A evolución da poboación estranxeira no ensino básico e nos centros de EPA na comunidade Autónoma do País Vasco nos últimos cinco cursos foi esta:



A distribución deste alumnado por países de procedencia, en porcentaxes, é a seguinte:



As actuacións educativas coas persoas adultas ata agora centráronse na aprendizaxe do castelán e na alfabetización (65%); coa poboación en idade escolar xorde o problema de entrada no centro, da aprendizaxe da lingua, que permita a súa escolarización co grupo ordinario da súa idade.

- O sistema escolar terá que axuda-lo alumnado a procesa-la información á que se pode acceder por estes medios, afianzando valores democráticos cos que vai selecciona-las informacións e as estratexias cognitivas coas que poida construí-lo seu propio pensamento.
- O sistema escolar terá que aproveita-las posibilidades educativas destes medios, concretamente a de contrastar diferentes fontes de información, recoñecendo as diferencias culturais, que lle axuden a entender e vulga-los feitos e abrirse a outras sensibilidades e outras vías de desenvolvemento.

II.3 MARCO LEGAL DA CAPV ARREDOR Á ESCOLA INTERCULTURAL

A integración escolar é un principio básico do sistema educativo vasco, formulado xa no ano 1981 e afirmado na LOXSE. Na medida en que se amplía a conciencia colectiva desta diversidade cultural do alumnado, a escola integradora deberase ir definido como escola intercultural.

Na Lei da escola pública vasca propóñense, entre outros os seguintes fins:

- Garantir-lle a tódolos alumnos, en igualdade de condicións, o coñecemento práctico de ámbalas linguas oficiais ó remata-lo período de ensino obrigatorio, potenciando o emprego e contribuíndo á normalización do vasco.
- Facilita-lo descubrimento polos alumnos da súa identidade cultural como membros do pobo vasco mediante o coñecemento da súa historia e cultura propias, fomentando o enraizamento dos alumnos no seu contorno xeográfico, socioeconómico e cultural.
- A formación para a paz, a liberdade e a promoción das ideas de cooperación e solidariedade entre os pobos.

Cada centro, a partir da análise do seu contorno e a súa traxectoria propia, definirá no proxecto educativo os obxectivos e as liñas básicas de actuación. *“O proxecto educativo definirase como un proxecto integrador, sendo a non discriminación e a integración educativa valores fundamentais”*. Concrétase na mesma lei. No proxecto curricular, o profesorado acordará o proxecto lingüístico do centro e as directrices para a atención á diversidade do alumnado.

As especiais e diferentes necesidades de determinados colectivos, tanto de carácter lingüístico e de traxectoria escolar como cultural, que se poden pór de manifesto en determinados centros, esixe que se precisen medidas específicas que se deberán articular nun proxecto de intervención educativa apropiado.

Nalgunhas cuestións relacionadas coa escola intercultural, os centros poden emprega-los proxectos de intervención educativa pensado para atender ó alumnado en situacións sociais desfavorecidas ou con dificultades de integración escolar, entre as que se inclúen as que pode te-lo alumnado de minorías étnicas e o inmigrante.

Cando estas necesidades non podían ser atendidas axeitadamente na aula ordinaria, os centros de ensino secundario puideron propor proxectos nos que se incluían os cambios curriculares,

organizativos e titoriais que se estimaran necesarios, así como os recursos humanos que se precisaran. A finalidade, en calquera caso, é a integración do alumnado no medio escolar ordinario, para o que se terán que empregar as medidas menos segregadoras posibles. Contan co equipo multiprofesional na definición deste proxecto e, antes da súa autorización, correspóndelle á inspección educativa valorar se o proxecto responde a unhas necesidades reais e é coherente no contexto da escola integradora.

A Lei de estranxeiría, recentemente aprobada, reconece o dereito de escolarización de tódolos estranxeiros. A partir deste mandato legal estase propondo a mellora na atención ás necesidades formativas, tanto da poboación en idade escolar como das persoas adultas, no marco da escola intercultural.

II.4 PROPOSTAS DE MELLORA

- 1) Vivimos nunha sociedade cunha diversidade cultural crecente. A escola terá que asumir esta diversidade e educa-lo alumnado desde os principios da igualdade, a interacción e a transformación social. Nela aprenderase a respectar tódalas culturas e as persoas que participan de diferentes modelos culturais, sen actitudes discriminatorias nin xenófobas, co único límite do respecto universal dos dereitos humanos. Recoñeceranse as diferentes culturas de xeito que cada un sexa educado entre os parámetros culturais que elixira, sen pretender asimila-las culturas minoritarias á dominante. Ó mesmo tempo, achegará as pontes de conexión entre elas e facilitarase que todos poidan participar en plenitude da vida social.
- 2) A escola intercultural asume a pluralidade cultural (lingüística, étnica, relixiosa, etc.) e busca un tratamento escolar integrado. Procura combinar na súa organización e nos seus modelos de intervención as actuacións precisas para afianza-lo propio, a opción elixida, ó tempo que cultiva a convivencia, o intercambio, a interacción ente os que son diferentes en calquera das manifestación culturais.
- 3) A escola é un lugar axeitado para inicia-lo encontro e o diálogo entre os que teñen e viven en universos culturais diferentes. Para que este diálogo sexa real tódalas culturas, incluídas as minoritarias, deben te-lo seu espacio de afirmación e un recoñecemento social. Todos deben estar en disposición de recoñece-lo que teñen as outras culturas e aceptar, na cultura propia, os cambios necesarios en todo o que se vexa superado ou suporía un freo para o desenvolvemento persoal e colectivo.
- 4) Dende a escola intercultural non parece oportuno que se escolaricen de xeito segregado as persoas que pertencen a colectivos culturais diferentes. Procurarase que, dentro do mesmo contexto escolar, se atenda ós distintos colectivos, fuxindo de actuacións segregadoras que non sexan estrictamente necesarias e que, sempre que sexa posible, deben ter carácter temporal. Non concordan con este modelo educativo as escolas segregadas para minorías étnicas, para colectivos inmigrantes ou para os que estudien en linguas distintas.

- 5) Recoñecerase que o alumnado de minorías culturais, máis aínda se van unidas a situacións de pobreza ou marxinalidade, concéntrase en determinados centros educativos por razóns extraescolares, especialmente de carácter urbanístico-social, e facilmente se produce un fenómeno non desexado: algúns centros convértense en centros segregados, cunha composición maioritaria de membros de culturas minoritarias. Nestas condicións, é difícil proxectar unha escola intercultural que favoreza a integración social. Fronte a este feito, a Administración educativa e tódolos axentes escolares deben propor medidas que palíen este fenómeno e rexeitar actuacións que reforzan ou se aproveitan desta situación.
- 6) Nas comunidades con dúas linguas oficiais, unha función primordial da escola é que todos coñezan as linguas oficiais da súa comunidade sen que ningún grupo, partido ou ideoloxía se apropie dunha de elas, de xeito que todos poidan comunicarse en calquera das dúas linguas. A escola terá que facilita-la aprendizaxe da lingua oficial que non coñezan por non ser de uso no medio familiar. Este obxectivo non se contradí co respecto ó dereito das familias a elixir-la lingua en que desexe que o seu fillo/a realice a escolaridade. Tampouco se contradí co deber das administracións educativas de propor e impulsar modelos, como é o de inmersión lingüística, que permitan o logro do obxectivo da aprendizaxe lingüística dun modo máis eficaz.
- 7) As comunidades autónomas en que a única lingua oficial é o castelán deberán saber entende-la riqueza cultural que supón o que se falen, ademais, outros idiomas en distintas comunidades. Á escola correspóndelle facer entende-la situación de linguas minoradas das outras linguas, a conveniencia de que se produzan actuacións de discriminación positiva cara a elas e non vexan ningunha agresión á lingua castelá neste modo de actuar. Mesmo será oportuno que se dean a coñecer algunhas características das linguas propias das comunidades autónomas, das súas raíces culturais, da súa implantación, da súa literatura, etc., como medio de coñecernos todos máis fondamente e respectarnos mutuamente.
- 8) A aprendizaxe de varias linguas, tanto oficiais como estranxeiras, facilita o achegamento a mundos culturais distintos. Ademais da finalidade utilitarista destas aprendizaxes, teráselle que da-la dimensión cultural que teñen en realidade, de modo que sexan un medio eficaz dunha educación intercultural do alumnado.
- 9) Tódolos centros, sobre todo os de lugares ou zonas onde se produce a chegada do alumnado inmigrante, deben proxectar programas de acollida deste alumnado que permitan atender con flexibilidade a unha diversidade moi ampla de necesidades: lingüísticas, de idade, de traxectorias escolares previas, de modelos culturais, etc. A aprendizaxe da lingua maioritaria por parte do alumnado inmigrante constitúe unha necesidade primaria que debe atender o sistema escolar. Pero non é a única e, nalgúns casos, nin sequera é a primeira que cómpre considerar.
- 10) As administracións educativas deben ir elaborando os seus propios programas de atención á poboación emigrante e minorías étnicas tendo en conta a realidade do seu territorio. Ademais da análise de necesidades, deberanse establece-las liñas de actuación que se van seguir e os recursos que se van pór ó seu dispor. Incluirán orientacións ou

modelos de intervención educativa, que se desexan potenciar ou propor ós centros, e disporán os medios para que o profesorado poida coñecer as culturas do seu alumnado, así como modelos de aproveitamento didáctico de cada unha delas, de xeito que os alumnos se sintan identificados na súa cultura e, ó mesmo tempo, entren en diálogo cos que teñen culturas diferentes. Nestes programas deberanse prever as demandas que xurdan como resultado de movementos migratorios ou de situacións de rexeitamento social que, polo menos de forma indirecta, poidan afectar ós centros escolares.

- 11) Un xeito de enriquecemento da acción educativa dos centros é o intercambio de experiencias entre os que teñen problemas e proxectos similares, tanto da mesma comunidade autónoma como doutras comunidades ou doutros países. É importante recoller experiencias válidas levadas a cabo polos centros en diferentes contextos, que sirvan de modelo ou de arrinque da propia reflexión para outros centros que se atopen con este problema ou desexen mellorar a súa intervención.
- 12) O emprego das tecnoloxías da información e a comunicación no medio escolar terá como un dos puntos de mira de maior interese as posibilidades de intercambio con outras culturas, con outras xentes. Á escola correspóndelle aproveitar estes medios para acostumar ao alumnado a contrastar informacións en fontes diversas e a comunicarse con rapaces e rapazas doutros lugares, que teñen outras formas de vida e outros xeitos de pensar. Así irá medrando neles un sentimento de pertenza a un mundo aberto, multicultural, no que baseen a súa propia cultura con relativismo e avancen en tolerancia e apertura ós demais.
- 13) Á escolar tócalle facer ver ó alumnado que as culturas medran, especialmente coa lectura e a información. Poderán entender que os pobos teñen culturas diversas e iso é enriquecedor; pero que non son tolerables as desigualdades, cunha cultura dominante e outras dominadas, con persoas, colectivos e pobos que poden acceder ós medios de enriquecemento cultural e outros que non. Tamén será oportuno que, na escola, se afirme a validez universal dos dereitos humanos, único límite á lexitimidade da diversidade entre as culturas e punto de encontro de todas elas.

ANEXO I: NORMATIVA DA CAPV

LEI 1-1993, DO 19 DE FEBREIRO, DA ESCOLA PÚBLICA (BOPV, 25/02/93).

1.- EDUCACIÓN INFANTIL E PRIMARIA.

DECRETO 237/92, do 11 de agosto, polo que se establece o currículo da educación Infantil para a CAPV (BOPV 27/08/92).

DECRETO 237/92, do 11 de agosto, polo que se establece o currículo da educación primaria (BOPV 27/08/92), modificado polo DECRETO 97/1996, do 7 de maio (BOPV 20/05/96).

ORDE do 13 de agosto de 1992, pola que se implantan a educación infantil e a educación primaria na CAPV (BOPV 28/08/92).

ORDE do 5 de maio, pola que se regula a avaliación na educación infantil (BOPV 01/07/93).

2.- EDUCACIÓN SECUNDARIA OBRIGATORIA.

DECRETO 213/1994, do 21 de xuño, polo que se establece o currículo da ESO para a CAPV (BOPV 17/08/94).

DECRETO 25/1996, do 23 de xaneiro, polo que se implanta a educación secundaria obrigatoria na CAPV (BOPV 26/01/96).

ORDE do 16 de xullo de 1996, sobre a avaliación dos alumnos da ESO (BOPV 09/08/96).

ORDE do 16 de xullo de 1996, pola que se publican currículos de materia optativas en ESO (BOPV 09/08/96).

RESOLUCIÓN do 17 de marzo de 1997, pola que se publican currículos de materias optativas correspondentes ó segundo ciclo da ESO (BOPV 06/05/97).

ORDE do 9 de xullo de 1997, pola que se regulan os programas de diversificación curricular nos centros da ESO da CAPV (BOPV 29/06/97).

RESOLUCIÓN do 24 de setembro de 1997, pola que se publica o currículo de Informática básica como materia optativa de primeiro e segundo ciclo da ESO (BOPV 21/10/97).

RESOLUCIÓN do 20 de abril de 1998, pola que se regula un modelo de programa base de diversificación curricular para os centros da ESO da CAPV (BOPV 26/05/98).

ORDE do 12 de xaneiro de 2000, pola que se regulan os criterios para a configuración da relación de postos de traballo en centros da ESO, de EPA e de educación a distancia, e as condicións para a adscrición ás especialidades derivadas da LOXSE (BOPV 20/01/00).

3.- EDUCACIÓN ESPECIAL.

DECRETO 118/98, do 23 de xuño, de ordenación da resposta educativa ó alumnado con necesidades educativas especiais, no marco dunha escola comprensiva e integradora (BOPV 13/07/98).

ORDE do 24 de xullo de 1998, pola que se regula a autorización das adaptacións de acceso ó currículo e as adaptacións curriculares individuais significativas para alumnos con necesidades edu-

cativas especiais e o seu procedemento de elaboración, desenvolvemento e avaliación na distintas etapas do sistema educativo non universitario (BOPV 31/08/98).

ORDE do 22 de decembro de 1998, pola que se modifica a Orde do xullo de 1998, pola que se regula a autorización das adaptacións de acceso ó currículo e as adaptacións curriculares individuais significativas para alumnos con n.e.e e o procedemento de elaboración, desenvolvemento e avaliación das mesmas nas diferentes etapas do sistema educativo non universitario. (BOP 19/01/98).

ORDE do 30 de xullo de 1998, pola que se regula a acción educativa para o alumnado que se atope en situacións sociais ou culturais desfavorecidas e as medidas de intervención educativa para os que manifestan dificultades graves de adaptación (BOPV 31/08/98).

ORDE do 30 de xullo de 1998, pola que se establecen criterios de escolarización do alumnado con necesidades educativas especiais e dotación de recursos para a súa correcta atención nas diferentes etapas do sistema educativo (BOPV 31/08/98).

RESOLUCIÓN do 24 de xullo de 1998, pola que se regulamentan os procedementos para orientar a resposta educativa ó alumnado con necesidades educativas especiais asociadas a condicións persoais de sobredotación (BOPV 31/08/98).

RESOLUCIÓN do 24 de xullo de 1998, pola que se regulamentan os procedementos para orientar a resposta educativa ó alumnado con necesidades educativas especiais persoais de sobredotación (BOPV 31/08/98).