

EDUCACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

*Félix Etxeberría Balerdi**

I. UNIFORMIDAD Y DIVERSIDAD

Hay que hacer una primera constatación, puesto que la diversidad está presente en todos los ámbitos de nuestro entorno: diversidad de países, de culturas, de clases sociales, de lenguas, costumbres, paisajes, climas, modas, de capacidades, motivaciones, y un largo etcétera. La diversidad de culturas que conocemos actualmente es solamente una pequeña parte de las culturas que han existido a lo largo de la historia, seguramente mucho más de lo que podamos imaginar nunca. ¿Cuántas han desaparecido sin dejar rastro alguno?

Otra segunda constatación es la existencia permanente de dos fuerzas antagónicas: una empujando hacia lo peculiar, la diferenciación, la identidad propia, y otra orientada hacia la convergencia, la unidad, el acercamiento, la uniformidad. Estas dos fuerzas actúan a lo largo de la historia y siguen presentes en la tendencia uniformadora de la cultura occidental, y en el impulso o la reacción diferenciadora por parte de las culturas minoritarias.

También ocurre otro tanto entre los seres humanos, con una doble pulsión hacia lo que es diferenciador, específico y particular de cada persona, pero también con una cierta dosis de semejanza, de identidad con el grupo o colectivo determinado. Las tribus urbanas, por poner un ejemplo, indican las posibilidades diferenciadoras que tienen los colectivos humanos, incluso encontrándose dentro de un área delimitada y de una cultura definida.

* Félix Etxeberría Balerdi. Catedrático de Pedagogía. Universidad del País Vasco. Facultad de Ciencias de la Educación.

Si las tendencias hacia la diversidad y hacia la uniformidad están presentes en nuestras sociedades, ambas no son percibidas de una manera unívoca por toda la gente. En algunos casos la uniformidad significa estandarización, lo común, lo vulgar, la falta de personalidad, la anomia. En referencia a las culturas significa la uniformidad cultural, la falta de identidad como colectivo. Cuando nos referimos al individuo hablamos de falta de personalidad, de pérdida del sentimiento de identidad.

Pero la uniformidad no siempre tiene esa interpretación. Cuando hablamos de los derechos mínimos de las personas o los colectivos humanos, la uniformidad o el igualitarismo para el acceso a los derechos de la educación, la salud y el trabajo no es algo desdeñable desde el punto de vista de los derechos de la persona. La igualdad entre los derechos y las opciones entre los hombres y las mujeres es una clase de uniformidad positiva. Si nos centramos en la situación de las lenguas minoritarias, como el Euskera, el Gallego o el Catalán, con dificultades de normalización y de subsistencia, la uniformidad básica que permita su consolidación, normalización y difusión en la comunidad de referencia es una cualidad perfectamente positiva y enriquecedora. Pero esa misma uniformidad llevada al terreno de la lengua en el conjunto de España se convierte en una dimensión negativa con respecto a las minorías autonómicas.

Uniformidad y diversidad tienen, por tanto, sus aspectos positivos y negativos, dependiendo de la situación concreta de las personas o comunidades a las que nos estemos refiriendo. La uniformidad es deseable cuando se trata de garantizar los derechos mínimos, combatir los estados de inferioridad, situaciones de injusticia o la consolidación de una serie de pautas de convivencia que permitan el desarrollo de una comunidad. La uniformidad se convierte en una situación discutible cuando, una vez garantizados los derechos humanos básicos, pretende abarcar todos los aspectos o dimensiones de la persona, como sus hábitos, gustos, creatividad, etc.

En el terreno educativo, la uniformidad es algo deseable hasta cierto punto, es decir, hasta la consecución de unos mínimos de integración, de conocimientos, de desarrollo, etc. Pero a partir de cierto grado, la uniformidad pasa a convertirse en algo menos deseable, puesto que tiende a anular la identidad personal, frena la formación de la personalidad y anula los aspectos característicos de cada alumno.

El problema fundamental reside en compaginar la uniformidad en los aspectos básicos de la persona, como son los Derechos Humanos, y la diversidad en la forma como los individuos y las comunidades humanas construyen y expresan una identidad propia. Por tanto, hay una parte de uniformidad que considero positiva, y hay una parte de diversidad que tiene significado enriquecedor. ¿Dónde está el límite para diferenciar el inicio de una diversidad como fuente de discriminación y de incomunicación, y la uniformidad como vía de igualitarismo, de anulación personal y de ocultamiento de la propia identidad? Para Levi-Strauss (1993) existe un término medio, difícil de señalar, que separa la orientación diversificadora y la uniformadora, a partir del cual se corre el riesgo de caer, en el caso de la diversidad en una situación de individualismo, de incomunicabilidad, de aislamiento, tanto colectivo como individual. En el otro lado, la anomia, la impersonalización, la repetición y el estereotipo pueden ser la consecuencia a la que se llegue.

«...Uno acaba preguntándose si las sociedades humanas no se definen, en cuanto a sus relaciones, por cierto OPTIMUM de diversidad, más allá del cual no sabrían ir, pero en el que no pueden tampoco ahondar sin peligro. Este estado óptimo variaría en función del número de sociedades, de su importancia numérica, de su distanciamiento geográfico y de los medios de comunicaciones (materiales e intelectuales) de que disponen.»

La aspiración a una propia identidad, basada en la lengua, la religión, la cultura, el territorio u otras características, es algo universal, tanto en los grupos como en los individuos. Desde las grandes naciones hasta las pequeñas tribus, desde las grandes ciudades a los pueblos o barrios. Y, a medida que examinamos la situación de un colectivo, vemos dentro de él unas fuerzas diferenciadoras internamente y unas fuerzas uniformadoras externamente. Hablamos de Europa como una entidad a conseguir, con una necesaria integración y uniformidad que permitan constituirse una Comunidad fuerte, tanto en lo económico como en lo social y la convivencia. Dentro de esa Europa hallamos al mismo tiempo una gran diversidad de naciones y de culturas, y dentro de cada una de ellas una variedad no menor de comunidades y regiones, que a su vez se encuentran diferenciadas en ciudades, pueblos, zonas rurales y urbanas.

II. DIFERENCIA, DIVERSIDAD Y DESIGUALDAD

II.1 Diferencia

Ya hemos hablado antes de la existencia de diferencias, tanto individuales como grupales, que permiten distinguir unas personas o colectivos de otros.

Estas diferencias individuales pueden estar relacionadas con las capacidades, el ritmo de aprendizaje, la diferente motivación, las expectativas, etc. Mientras tanto, las diferencias grupales o colectivas son las derivadas, principalmente, de la clase social, la lengua y cultura, el género, la raza o el origen del alumno.

A lo largo de la historia, las diferencias en relación a las personas han sido estudiadas por numerosos autores, tanto desde la filosofía, la antropología, la sociología, la psicología y la educación, con el fin de poder aplicar en ellos unos métodos diferenciados de análisis o una educación o terapia individualizada.

II.2 Diversidad

La diversidad social y educativa tiene una connotación positiva, significando una variación, un pluralismo o una manera distinta y al mismo tiempo enriquecedora de vivir la realidad, sin que ello lleve consigo algún tipo de desventaja o dificultad.

Cuando nos referimos al contexto educativo, el término diversidad tiene una mayor conexión con las diferencias, individuales o colectivas, de origen genético, físico, personal, etc. Estas diferencias se reflejan en un estilo, un ritmo o unas capacidades distintas por parte del alumno, que en principio deben ser tenidas en cuenta para su adecuado tratamiento.

También es cierto que, en algunos casos, la diversidad va unida a la desigualdad, como en el caso de las lenguas y culturas diferentes, o en el caso de las diferencias de sexo, que pueden ir emparejadas a situaciones de discriminación. Esto es lo que provoca en muchas situaciones una tensión entre las acciones selectivas y las promocionadoras. ¿Hasta dónde es conveniente fomentar la diversidad? ¿Dónde se encuentra el límite que conduce a la discriminación y la desigualdad?

II.3 Desigualdad

La desigualdad social y educativa indica que esa diferencia lleva emparejada una situación de desfavorecimiento, de inferioridad, de menor estatus, poder o prestigio. La desigualdad es todo aquello que establece jerarquías entre las personas o los colectivos. La desigualdad hace referencia, especialmente, a factores sociales, económicos y políticos.

Tal y como hemos visto antes, en muchos casos la desigualdad va unida a la diversidad, de modo que los diferentes modos de ser individual, las capacidades y los ritmos de aprendizaje llevan consigo diferentes niveles de éxito y de estatus. Tomemos el ejemplo del bilingüismo, para considerar que si bien es cierto que las diferentes lenguas suponen un incremento de la diversidad y del pluralismo, también es cierto que la relación entre esas lenguas suele estar unida a conflictos derivados del distinto estatus y poder que tienen en la sociedad.

Por lo tanto, hay una línea divisoria entre la diversidad y la desigualdad, pero podemos considerar ambos términos como la expresión de dos puntos en una línea de continuidad. Por eso, en este contexto, la celebración o crítica de las diferencias puede convertirse en algo muy distinto, según sea la orientación. De este modo, la presencia de diferentes culturas en el aula y el planteamiento relativista, según el cual todas ellas son igualmente valiosas y respetables, nos puede llevar a posturas de tipo liberal-ingenuo, y con ellas a considerar que cada uno ocupa el lugar que debe ocupar. Pero no podemos dejar de lado que las culturas se diferencian en razón del estatus o prestigio que tienen, del número de personas, los recursos materiales, el grado de identificación o sentimiento.

«La diferencia, la diversidad, la disimilitud no pueden ser puras constataciones objetivadas de antropólogo, no son en todos casos datos inevitables, a respetar como si fuesen “paisajes humanos” inalterables que conservar». (GIMENO, 1995)

III. EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD

El tema de las diferencias individuales ha tenido amplio eco a lo largo de la historia de la psicología y la pedagogía. Es a comienzos del siglo XX cuando se toma con entusiasmo la medición de las diferencias individuales, bien realizando mediciones a través de los tests (Binet), bien por la confección de diversas tipologías, centradas en distintos aspectos de la personalidad del individuo (Le Senne,

Kretschmer, Sheldon, Corman, Paulov, Freud, Adler, Jung, Spearman, Catell, Eysenk, etc). Otros muchos autores han estudiado más tarde el tema de las diferencias individuales, tales como Kelly, Anastasi, Alvarez Villar, etc. poniendo de manifiesto que la atención a la diversidad ha sido y es un reto para la innovación en la educación, y ha estado casi siempre en la preocupación de los educadores y responsables de la educación, ya sea bajo el nombre de educación individual, educación individualizada, personalizada, u otros términos.

III.1 Los alumnos y la diversidad

III.1.1 Las diferencias individuales

Tradicionalmente, el estudio de las diferencias individuales ha sido analizado a la luz de una perspectiva estática, a partir de la cual se pretendía clasificar a los individuos y predecir su futuro rendimiento (WANG, 1995: 20). Estas diferencias individuales entre los sujetos se presentan en numerosas facetas de la persona, tanto en sus rasgos psicológicos como en sus características físicas. Algunos autores han dado una mayor importancia a los aspectos físicos, otros le dan más a los aspectos intelectuales, otros a la herencia o al ambiente, de tal modo que las causas de las diferencias pueden ser muy diversas, según el punto de vista.

Como síntesis de todas estas perspectivas, podemos decir que las diferencias individuales están originadas fundamentalmente por estos tres factores:

- * Factores hereditarios, fundamentalmente la herencia genética y las circunstancias habidas antes y durante el parto.
- * Factores ambientales, tanto desde el punto de vista físico, como sociocultural (lengua, cultura, etc).
- * Combinaciones de diferentes elementos (escuela, familia, sociedad).

Esta visión más tradicional de las diferencias individuales se ha centrado en el análisis de los resultados de los tests o los resultados en las pruebas de rendimiento, pero los avances en psicología cognitiva y la investigación sobre los procesos que se producen en el aula han hecho variar el punto de vista respecto al papel que juegan en el sujeto las diferencias individuales. La visión más moderna sobre las diferencias individuales se fija más en el análisis del proceso interno del

aprendizaje, en qué ocurre y de qué manera se puede variar dicho proceso, de tal modo que las diferencias se analizan actualmente en términos de cómo se procesa la información, estrategias de resolución de problemas, etc., más que en términos de una capacidad general y unas aptitudes más innatas y estables. Ahora se considera que las capacidades del alumno son variables a lo largo de la historia y que ese es precisamente uno de los aspectos fundamentales a tener en cuenta, es decir, la manera en que se pueden modificar y adaptar las competencias del sujeto a los nuevos aprendizajes.

Hecha esta salvedad, es evidente que las diferencias entre los individuos existen y que están condicionando, en cierta medida, el futuro del alumno. Además de estas diferencias individuales, que se centran principalmente en aspectos como los intereses, motivaciones, expectativas, autoconcepto, capacidades, ritmos y personalidad, también la respuesta de la familia, la escuela y la sociedad en su conjunto tienen un papel importante en definir el tipo de resultados o desarrollo de un sujeto determinado.

III.1.2 Las diferencias colectivas o grupales

Al mismo tiempo que las diferencias individuales condicionan el ritmo del alumno, también existen otro tipo de diferencias que actúan tanto a nivel individual como colectivo, es decir, influyendo en el sujeto individualmente, pero dándole una dimensión social y colectiva más amplia, como es el caso de las diferencias de sexo, de lengua y cultura, de origen, de clase social, de religión, etc.

Por una parte, lo más destacable respecto a las diferencias individuales y colectivas, es que los sujetos tienen una distinta motivación, capacidades, hábitos de estudio y expectativas ante la escuela. Este es uno de los principales problemas con el que se encuentran los profesores a la hora de afrontar la diversidad en el aula. Las diferencias intelectuales y la diversidad de capacidades en general, se acumulan, a la hora de organizar la clase, en la diversidad de motivaciones, con alumnos muy motivados, alumnos apáticos, y alumnos con muy poca motivación y con experiencia de fracaso escolar. ¿Cómo responder a este tipo diferente de alumnos, teniendo en cuenta que esta motivación o actitud es la resultante de la influencia de las variables individuales y las colectivas? Es decir, el alumno poco motivado lo es, generalmente, en razón de sus circunstancias personales (inter-

ses, capacidades, personalidad, etc.), de las coordenadas colectivas (lengua, cultura, clase social, genero, etc.) y de las características del centro (profesorado, metodología, programas, evaluación, etc.).

Uno de los principales problemas que tiene el profesor en el aula es la necesidad de dar una respuesta diferenciada respecto a los distintos ritmos del alumno, fundamentalmente originados por su diferente motivación, la cual a su vez está condicionada por sus capacidades, intereses, expectativas, cultura, situación social, etc.

III.1.3 La educación intercultural

Otro de los problemas fundamentales, desde la perspectiva de la diversidad, es la necesidad de dar una respuesta a la variación cultural existente en el aula, en donde las diferencias de origen, de lengua, de religión, la realidad multicultural autonómica, los inmigrantes, las minorías, los gitanos, la construcción europea y los peligros del racismo y la xenofobia plantean una urgente propuesta educativa para la convivencia en el pluralismo. Estamos hablando de uno de los temas que más atención está recibiendo en el panorama educativo de los últimos años.

La Educación Intercultural presta especial atención a las diferencias entre las distintas culturas, las relaciones entre ellas, la comunicación, el tratamiento educativo que atiende al desarrollo de la identidad cultural de cada alumno o colectivo de alumnos y la dimensión de apertura hacia las otras culturas. El reconocimiento del pluralismo cultural existente en nuestras sociedades y el movimiento de las poblaciones en constante crecimiento, exigen otro tipo de respuestas por parte de la escuela.

III. 2 Los profesores y la diversidad

III.2.1 La diversidad del profesorado

Los profesores también responden a una pauta diversa, en contra de la imagen que se pueda tener de ellos como un colectivo homogéneo. Sarramona (1989) estudia a lo largo de la historia el análisis del proceso de enseñanza y

aprendizaje, así como el papel que desempeña la figura del profesor. Esto ha motivado la confección de diversas tipologías de profesores, según tengan en cuenta uno u otro aspecto o dimensiones de su persona y de sus características profesionales. De hecho cada visión de la educación o de la psicología tiene una imagen diferente sobre el profesorado, y es por ello por lo que han existido, aunque hoy más en desuso, tipologías de educadores relacionadas con su actitud profesional (KERSCHENSTEINER, 1934), sus actitudes sociales (FLITNER, 1972), visión psicoanalítica (SCHRAML, 1971), etc.

Estos trabajos se corresponden a planteamientos a menudo esquemáticos en los que difícilmente se puede reconocer al profesor concreto, pero sirven para ilustrar que la labor del profesor no es una cuestión uniforme ni homogénea y que la pluralidad entre los enseñantes es relativamente similar a la de los alumnos.

Otros autores más recientes han reflejado en su obra la realidad diversa del profesorado. Aunque su intención no ha sido prioritariamente analizar la diversidad de concepciones y actitudes de los docentes, puede extraerse de su obra una serie de diferencias entre los enseñantes según se tenga en cuenta algún aspecto analizado, como las actitudes racistas (CALVO, 1990), las reacciones ante el estrés (ESTEVE, 1984), la metodología utilizada en el aula (BENNET, 1979), el papel de la educación en la sociedad (SNYDERS, 1976 y FREIRE, 1990), la concepción científica de su trabajo (GIROUX, 1990), la comprensión global de la educación y un largo etc.

III.2.2 La diversidad del profesorado ante la diversidad del alumnado

Un aspecto importante del profesorado es, dentro de nuestro trabajo, la diversa actitud ante la diversidad del alumnado. Una de las principales preocupaciones de las reformas educativas es la de ganar la colaboración de los profesores, y se convierte en uno de los principales desafíos, porque entre el profesorado hay una actitud dividida entre quienes aceptan la diversidad y quienes se sienten incómodos con ella en el aula. Esto se refleja, por ejemplo, en la postura más abierta por parte de los profesores de primaria y la respuesta más cerrada entre los de secundaria.

Las preguntas que se plantean en este terreno son del tipo ¿Cuál es la actitud diversa del profesorado ante la diversidad del alumnado? ¿Y ante las desigualdades? ¿Cómo garantizar el éxito escolar?

En contra de lo que se podría suponer, por las respuestas del profesorado de la enseñanza primaria y secundaria, no es un colectivo uniforme y homogéneo, ni en lo relativo a sus concepciones pedagógicas ni tampoco en cuanto a su valoración de la necesidad y de la adecuación de la Reforma en la Enseñanza Secundaria. Tampoco lo es, por supuesto, en los aspectos relacionados con la diversidad.

Para reflejar esta situación nos permitimos aportar algunas experiencias. En primer lugar, queremos indicar los resultados de la evaluación de las reformas experimentales llevadas a cabo en territorio M.E.C. y en Andalucía (GIMENO, y PÉREZ, 1993). Estos autores subrayan algunas de las características de esta Reforma (participantes voluntarios, 80% implicados en el MRP, división entre «reformadores» y «no reformadores», estrategia de la mancha de aceite, etc) para explicar los posteriores resultados de la evaluación. Destacan que las reformas del profesorado se realizan por cambios evolutivos paulatinos y no por conversión súbita. El balance de este estudio indica varios problemas fundamentales: 2/3 de los profesores afirman no haber tenido suficiente información; casi el 50% declara no sentirse preparado; bastante más de la mitad del profesorado entiende que la Reforma supone un incremento de las tareas a realizar.

En un interesante trabajo llevado a cabo en el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona (J. M. MASJUAN I CODINA, 1995) se analizaron las actitudes del profesorado de secundaria ante la reforma educativa. Se pasó un cuestionario a profesores de Bachillerato y Formación Profesional y posteriormente se discutieron los resultados con profesores voluntarios

El análisis de los resultados lleva a la conclusión de que existen dos colectivos: los que rechazan la reforma (BUP) y los que la apoyan (FP). Al parecer, los profesores captan que existe un cambio de estatus (los de BUP creen «perder», mientras los de FP consideran que mejoran) y cambios de motivación y nivel académico.

Otras conclusiones que se pueden sacar del análisis de estos resultados son las siguientes:

- * Ni los centros, ni la configuración del profesorado son homogéneos.
- * El contexto tiene una gran importancia, dependiendo de la composición social del alumnado y de las circunstancias profesionales, así como la historia personal de los docentes.

En otra investigación realizada con profesores en ejercicio (GINÉ y QUINQUER, 1995), se analizaron las respuestas del profesorado dadas ante la diversidad del alumnado. Eran profesores organizados en equipos educativos, que participaron voluntariamente en la Reforma y tenían una voluntad explícita de reflexionar sobre la propia práctica.

Los datos se obtuvieron a través de la observación y seguimiento del equipo de asesores, con finalidad de dinamizar los propios proyectos, en un programa de investigación en la acción. Se realizaron reuniones semanales o quincenales.

Incluso en un grupo tan homogéneo, existen diferentes respuestas para las preguntas ¿Qué es la diversidad? ¿Cómo actuar o dejar de actuar ante ella? Así como la diversidad del alumnado se expresa por su diferente motivación, actitudes y capacidades, la diversidad del profesorado se manifiesta por su diferente formación, expectativas profesionales, autoimagen personal y colectiva, funciones en la educación, concepciones de la diversidad del alumnado, etc.

Sin embargo, aunque un aspecto fundamental de los profesores es su orientación promocionadora, atendiendo para que las diferencias no se conviertan en desigualdades, no deja de haber contradicciones entre ellos. El problema consiste en responder a la cuestión ¿Cuántos listones o niveles establecer en el aula?

El profesorado de los equipos toma como referencia unos objetivos educativos comunes: autoestima, socialización, orientación laboral, social y académica, etc. y en las sesiones de trabajo existen dos tipos de tareas interconectadas: el seguimiento del alumno y la coordinación curricular. En la realización de estas tareas se observa que existe un gran potencial de reflexión, dada la proximidad del tema, las situaciones de conflicto y la presencia de dudas y preocupaciones, como el volumen de temas que es preciso tratar, la falta de tiempo, etc. y por otra parte los problemas como necesidades de compartir las preocupaciones, relativizar las situaciones, etc.

En otro estudio titulado *Debate social sobre el diseño curricular base de la Comunidad Autónoma Vasca*, de Junio de 1992, realizado a instancias del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, se analizan los resultados de una encuesta llevada a cabo entre los profesores en ejercicio del País Vasco. En esta encuesta se examinaron las respuestas de los profesores ante la presentación de cinco charlas informativas para dar a conocer el conjunto del Diseño Curricular Base. Se estudiaron los aspectos referidos a los contenidos del D.C.B. y la forma

de su presentación, con un total de 2.387 respuestas recogidas, de entre los 6.000 profesores que participaron en dichas charlas. La opinión sobre los contenidos presentados permite afirmar que los profesores, sobre todo los de Secundaria, rechazan la propuesta de directrices sobre la diversidad, al tiempo que aceptan la propuesta de líneas transversales. Seguramente, detrás de este recelo para asumir la tarea de trabajar con la diversidad del alumnado en el aula se encuentran aspectos de falta de formación y de información.

III.3 Los problemas del profesorado en la Educación Intercultural

No son éstos los únicos síntomas de alarma que reflejan las reticencias del profesorado ante la diversidad del alumnado. Marcelo (1992) afirma también que las actitudes del profesorado ante la Educación Intercultural no permiten abrigar grandes esperanzas, en tanto no se desarrollen unos programas adecuados de formación del profesorado y se consiga una mayor eficacia en las estrategias para el cambio de actitudes. Porque el hecho es que tanto los estudiantes en formación como los profesores en ejercicio poseen ya una serie de creencias y actitudes arraigadas respecto a lo que debe ser un «buen alumno», el alumno de tipo medio. Estas actitudes son producto del sistema de socialización existente, de carácter monocultural, al tiempo que reflejan las carencias de un plan de formación del profesorado en el que se echan en falta los conocimientos, destrezas y actitudes adecuados para preparar a los futuros profesores ante la diversidad cultural.

Tampoco es ajena a esta situación la estrategia de formación y los escasos resultados conseguidos en los programas que se han llevado a cabo. Parece que en la mayoría de los casos, los programas no son capaces para conseguir el cambio de actitudes necesario por parte de los estudiantes y de que, frecuentemente, tras estos intentos metodológicos, los estudiantes se vuelven más insensibles y se reafirman más en sus posturas iniciales y en sus prejuicios.

¿Cuáles son las bases de una adecuada preparación del profesorado en la Educación Intercultural? Los componentes de un curriculum inicial de formación del profesorado pasan por los siguientes puntos (MARCELO, 1992):

1. Las metas y fines adecuados, especificando los valores, las actitudes, y los comportamientos que se pretenden conseguir por parte del alumno.

2. Los contenidos de la formación, tanto en conocimientos, destrezas y actitudes que se quieren conseguir por parte del profesorado.
3. Las estrategias de formación del profesorado, que hasta la fecha se han mostrado bastante ineficaces, deben dar paso a otro tipo de metodología de formación, tales como el estudio de biografías, sistemas educativos de otros países, análisis de textos, estudio de casos, práctica guiada a través de vídeo y simulación, o las prácticas de enseñanza debidamente seleccionada y supervisada.
4. La adecuada evaluación de los programas de formación llevados a cabo, estudiando la situación inicial, los objetivos pretendidos, las estrategias empleadas y los cambios producidos en las actitudes y comportamientos de los profesores.

IV. LAS RESPUESTAS SOCIOEDUCATIVAS

Que las diferencias existen es algo obvio. Que las tendencias uniformadoras están presentes también, y que las diferencias suponen en muchos casos situaciones de desigualdad también. La cuestión fundamental que se plantea es de naturaleza social y política, es decir, ¿Qué es lo que queremos que ocurra con las diferencias y con la diversidad? ¿Queremos promover la diversidad o la uniformidad? ¿Es compatible el desarrollo de la diversidad con una armonía hacia los demás grupos? ¿Son posibles a la vez el cultivo de la diversidad y el logro del éxito escolar?

La naturaleza sociopolítica de este problema se refleja, en segundo lugar, en la dimensión institucional que adquiere una respuesta global y coherente, puesto que hay una serie de condicionantes que están definiendo la actuación de los responsables educativos en la escuela, tales como los presupuestos, las orientaciones, la legislación, las editoriales, etc.

El tratamiento de la diversidad debe tener en cuenta que corre el riesgo de caer en una situación de legitimación de las diferencias, tal y como hace el planteamiento liberal, el relativismo cultural, con una estatificación de las mismas, asumiendo que todos somos diferentes y que cada cual debe estar a gusto en el sitio en que se encuentra. Cuando se aborda el principio de la educación para la diversidad hay que aclarar cómo nos situamos ante esas posiciones básicas: si

simplemente hay que saber que las diferencias están ahí, si se les da carta de naturaleza y se obra en consecuencia, si es bueno estimularlas, o si, por el contrario, es conveniente reducirlas y hasta anularlas. (GIMENO, 1995)

Al igual que en otros aspectos (*handicaps*, sexismo, etc) la respuesta socieducativa ha ido variando, desde ignorar el problema hasta tomar conciencia de él y adecuar algunas formas de intervención, para terminar por integrar totalmente en el seno de la escuela el planteamiento pluricultural (ZABALZA, 1992).

Tanto desde un punto de vista teórico como práctico, la evolución histórica del enfrentamiento ante el problema multicultural puede resumirse en las siguientes etapas:

1. Asimilacionista. Sigue vigente en gran medida la postura que enfoca el tema multicultural como el problema de hacer que los miembros de los grupos minoritarios aprendan la lengua y la cultura mayoritaria lo más pronto posible para que pasen a formar parte de la cultura mayoritaria.
2. Compensatoria. Se corresponde con un planteamiento educativo en el que se intenta que los alumnos de otras culturas superen las «lagunas» y «deficiencias» de sus orígenes étnicos. Para ello se hace necesario que reciban clases extras o refuerzo en la lengua de acogida.
3. Multicultural. Encuentra su apoyo en el movimiento de revitalización étnica, según el cual los grupos minoritarios reivindican su derecho a cultivar sus lenguas y culturas, así como a eliminar las situaciones de discriminación en los programas y textos escolares.
4. Intercultural. Supone una aceptación del pluralismo en la clase y en la sociedad, lo que conlleva a que todos los alumnos se vean afectados por el tema, puesto que en última instancia se trata de que todos conozcan y respeten las culturas de los demás y aprendan a convivir conjuntamente. El objetivo es que cada uno cultive y desarrolle sus señas de identidad, pero que al mismo tiempo desarrolle la capacidad de apertura y de comunicación.

Hay que decir que la práctica y la reflexión educativa, como en otros muchos aspectos de la vida social, no van al mismo ritmo. Mientras que la reflexión y la teorización tiene claros los objetivos y las grandes líneas de actuación para una correcta Educación Intercultural, la práctica sobre el terreno nos ofrece un pano-

rama más reducido, en el que la mayoría de las realizaciones tienen un carácter, como máximo, compensatorio. No podía ser de otra manera, seguramente, a la vista de cómo la sociedad y la escuela han resuelto otro tipo de problemas (integración, sexismo, Educación Ambiental, etc.)

V. EDUCACIÓN INTERCULTURAL O MULTICULTURAL

No hay unanimidad a la hora de designar el nombre que recibe la intervención educativa ante los problemas surgidos en las sociedades multiculturales. La tendencia anglosajona utiliza más frecuentemente la expresión «Educación Multicultural», mientras que en Francia se inclinan por el término «Educación Intercultural». La respuesta a las diferencias culturales y educativas será conceptualizada en los años 70 y 80 en Francia, Holanda y Alemania Occidental bajo el nombre de EDUCACIÓN INTERCULTURAL, mientras en el Reino Unido se hará bajo la denominación de EDUCACIÓN MULTICULTURAL (LYNCH, 1986). El propio Lynch utilizará en sus textos el término «multicultural».

Las dos expresiones no tienen en muchos casos un significado diferente y son utilizadas por algunos autores como términos sinónimos. A veces se utilizan las dos expresiones, no faltando quienes amplían el número de rótulos «intercultural, multicultural o transcultural» (CHURCHILL, 1987 y SCHNAPPER, 1987: 257).

Hay algunos autores que justifican el término «Intercultural» (VERNE, 1987; REY 1989; CERI 1989 y ABDALLAH-PRETCEILLE, 1989) porque recoge mejor la intencionalidad, actitudes y comportamientos acordes con los principios del mejor entendimiento de los alumnos de diversas culturas. Según esto, la «Educación Intercultural» es preferible a la «Educación Multicultural» en el sentido de que ésta última refleja una postura estática, afirmando la realidad multicultural existente, pero sin dar un paso más adelante. Las diferencias entre lo que la Educación Multicultural y la Educación Intercultural sugieren se pueden sintetizar del siguiente modo:

LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL se caracteriza por los siguientes rasgos:

- * Se refiere a una situación de hecho, ya existente.
- * Constata la coexistencia de culturas diferentes.
- * Acepta el mosaico cultural.

- * Valora positivamente todas las culturas.
- * Procura el desarrollo cultural de los diversos grupos.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL se define por las siguientes cualidades:

- * Crece en el diálogo entre las culturas.
- * Aparece como un proyecto, un deseo a realizar.
- * Es la acción pedagógica que se organiza como respuesta a la Educación Multicultural.
- * Es más ideológico, situado en posturas éticas.
- * Intenta superar el multiculturalismo, la mera coexistencia de culturas.
- * Significa intercambio, solidaridad.
- * Va dirigida a todo el mundo.
- * Denota un componente metodológico de encuentro, comunicación, etc.
- * Más que por el objeto se define por la modalidad de análisis de la situación pluralista.

Pero lo verdaderamente importante del asunto es que, generalmente, sea bajo el título intercultural o multicultural, los problemas de los que se habla vienen a ser los mismos, y parece de poco interés el cerrarse en discutir la conveniencia de una u otra forma de nombrar a la educación. Sin ánimo de polémica, nos inclinamos por la expresión «Educación Intercultural» por razones de diverso tipo, entre las que se encuentra la aparente oficialidad por parte de las instituciones europeas al tratar el tema, y por otra parte la mayor adecuación terminológica a los contenidos, fines y métodos que la educación en situación de pluralismo cultural pretende. Además, la Educación Intercultural está emparejada con otra serie de características:

1. Indica una superación del concepto de Educación Multicultural, en la que no queda claro si lo que se pretende es un desarrollo de las culturas, un aprender a vivir en el pluriculturalismo, que haya una pluralidad de escuelas con arreglo a las características de los diferentes grupos culturales, etc.
2. Indica un objetivo, una meta que se sitúa en el intercambio cultural, con el propósito de renovar la cultura y de aceptar el diálogo con los demás grupos.

3. Hace referencia a la metodología del encuentro, intercambio, experiencias interculturales, etc.
4. Responde a la tradición terminológica utilizada por el Consejo de Europa en sus publicaciones y proyectos.

VI. LO QUE NO ES LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La expresión «inter»-cultural puede en algunas personas sugerir algo así como una cultura inter-media entre dos o más culturas existentes, de tal modo que se perdiera o diluyera parte de la cultura que tiene cada uno para acabar refundiendo una nueva cultura mixta entre unas y otras.

A mi entender, la expresión «inter» no quiere decir, necesariamente, que haya que dar el paso de una cultura a otra y que el resultado sea una cultura híbrida o mestiza. Lo que fundamentalmente quiere decir es que, a partir de la propia identidad cultural, que la escuela y la sociedad se debe encargar de desarrollar, los sujetos aprenden también a conocer y apreciar otras formas culturales con el fin de comunicarse y lograr un mayor entendimiento y convivencia.

La Educación Intercultural, por último, se debe entender en sentido amplio, sin centrarse únicamente en la escuela, llegando a otros ámbitos o campos no escolares, como la educación no formal o educación social.

Al margen de que la denominación sea una u otra (lo verdaderamente importante es resolver problemas socioeducativos) en el trasfondo de todo este planteamiento existe el convencimiento de que, tanto en Europa como en el resto del mundo, las diferentes culturas existentes deben llegar a un mutuo entendimiento y enriquecimiento, puesto que todas ellas tienen aspectos positivos que aportar. Tras la crisis mundial económica en la que se desenvuelve la humanidad desde hace más de 20 años es necesario recurrir al apoyo de todas las culturas (LE THAN KHOI, 1991).

VII. CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN EN/Y PARA LA DIVERSIDAD

Wang (1995), plantea en su libro *Atención a la diversidad del alumno* una serie de cuestiones sobre lo que es y no es la educación en la diversidad. Sintetizando sus conclusiones, podemos afirmar que la educación en la diversidad:

- * No es la enseñanza individualizada.
- * Tampoco se opone a la enseñanza en grupo.
- * Combina diversos modos de enseñanza, tales como la individual, pequeño grupo, gran grupo, etc.
- * La comunicación, el trabajo cooperativo y la relación social tienen un papel fundamental.
- * Lo importante es establecer estrategias de aprendizaje que permitan adaptar la estructura del currículo a las necesidades y características del alumno.
- * Crear ambientes de aprendizaje que respondan a las diversas necesidades, características, intereses, estilos de aprender, tiempo y ritmos de los alumnos y alumnas.

A pesar de la brevedad de estos principios y la claridad de su formulación, no es fácil responder a las cuestiones concretas que se plantean en el aula cuando se quiere poner en marcha la educación en la diversidad y se destaca la agudización del problema educativo cuando se pasa de una educación claramente segregacionista, antes de los 70, a una ampliación de los estudios hasta los 14 años (LGE de 1970) y la nueva extensión con la LOGSE, que alarga la escolarización hasta los 16 años.

Las dificultades se presentan en dos planos, uno teórico y otro práctico. En el terreno de lo teórico cabe preguntarse si la educación puede resolver las diferencias y las desigualdades sociales, si los cambios administrativos y legales cambian la vida de los centros, si los previsibles recortes financieros van a fomentar el neoliberalismo educativo, o si no se va a descuidar la franja media de los estudiantes.

En el nivel práctico, los problemas surgen a la hora de cuantificar los recursos económicos, la adecuación a nuestra tradición segregacionista y separadora, el descenso del nivel de conocimientos, la inercia, reticencias y rechazos al cambio.

VIII. PRO Y CONTRA LA EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD

A favor de la escuela comprensiva y del tratamiento de la diversidad se ha manifestado la corriente pedagógica que se alinea con la lucha en contra de la

segregación de los alumnos y la defensa de la educación como un instrumento para promover el desarrollo y compensar las desigualdades sociales y culturales.

A la pregunta ¿Cómo es posible tener en una misma clase alumnos con diferentes ritmos de aprendizaje sin bajar el nivel? se responde favorablemente mencionando la atención individualizada que se refleja en la propuesta de créditos variables, la organización del centro de modo más flexible y que tenga cuidado de no fomentar la segregación y marginación, así como en el tratamiento de los créditos comunes, creando grupos heterogéneos y variando el trabajo entre grupos pequeños, grandes e individuales. Finalmente, se añade, la evaluación es un instrumento de ayuda a la diversificación.

Sin embargo, para quienes ven con perspectiva crítica la educación comprensiva, todo esto resulta una falacia, porque el igualitarismo que se propone es a la baja, es decir rebajando el nivel, se niega la verdadera experiencia de la vida, que es el esfuerzo y el sacrificio, y se centra el trabajo en lo que el alumno hace, como si tuviera la madurez suficiente para hacerlo. Según este planteamiento se quiere evitar el fracaso escolar, evitando también el éxito.

No hay que descuidar otra serie de peligros que pueden acechar a la puesta en práctica de la Reforma educativa, tales como la ampliación del número de personas que no dispondrán de la titularidad mínima en los próximos años como consecuencia de la ampliación de la edad escolar (FLECHA, 1992), o los problemas derivados del cambio de una enseñanza primaria a una secundaria con diversificación de profesores y materias y el aumento del fracaso escolar que ocurre en la transición de la enseñanza primaria a la secundaria (GIMENO, 1995), la inercia y los intereses creados en torno al sistema educativo o las dificultades para establecer diferentes niveles dentro del aula.

Pero no todas las cuestiones que suscita la educación en y para la diversidad tienen un enfoque negativo. Wang (1995) nos ofrece una descripción de 5 proyectos de educación en la diversidad, en la práctica en Estados Unidos. Estos proyectos tienen su referente en otros esfuerzos anteriores, como el Plan Winnetka y otros puestos en marcha a comienzos de este siglo. En su conjunto demuestran que es posible ofrecer una educación adaptada a la diversidad del alumnado en un centro educativo. Estos proyectos analizados son:

- * Modelo de ambiente de aprendizaje adaptado al alumno.
- * Evaluación basada en el currículo.

- * Modelo de J. Hopkins de aprendizaje cooperativo.
- * Modelo Johnson and Johnson de aprendizaje cooperativo.
- * Proyecto Link.

Las conclusiones que Wang saca de estas experiencias se resumen en los siguientes puntos:

- * El objetivo final es asegurar el éxito escolar para todos los alumnos y alumnas.
- * Los educadores tienen un interés creciente por este tema.
- * La realización de adaptaciones curriculares y el desarrollo de actividades de autocontrol permite al profesor enseñar en clases heterogéneas.
- * La evidencia de la eficacia de estas adaptaciones es muy clara.
- * Existen dificultades derivadas por falta de apoyo al profesor.

En todo caso, el principal problema para la educación en la diversidad no son tanto los instrumentos didácticos sino las convicciones sociales, culturales y pedagógicas del profesorado, del alumnado y de los mismos padres y madres. Lo fundamental es tener en cuenta que «todos somos especiales», que la escuela quiere decir la existencia de la diversidad en:

- * Ideas, experiencias y actitudes previas.
- * Estilos de aprendizaje.
- * Ritmos de trabajo.
- * Intereses, motivaciones y expectativas.
- * Capacidad y ritmos de desarrollo.

IX. LOS EJES DE LA RESPUESTA ESCOLAR

Además de los principios y las convicciones de profesores, alumnos y padres, para conseguir que el tratamiento que la escuela da a la diversidad sea consecuente con los fines que se ha propuesto, es necesario que se tengan en cuenta otra serie de aspectos:

- * Considerar a la totalidad del alumnado, no solamente al «problemático».

- * Las programaciones ordinarias de las áreas curriculares son una clave decisiva de la respuesta escolar a la diversidad. De nada valen los recursos si las programaciones son rígidas.
- * El criterio de agrupamiento del alumnado que más facilita la educación en la diversidad es el de la composición heterogénea de los grupos, por género, interés, ritmos, capacidades, valores, etc.
- * La gestión de la diversidad de procesos de aprendizaje por parte de un profesor individual es prácticamente inviable. Se requiere el trabajo en equipo.
- * Los recursos específicos compensatorios deben estar articulados con el conjunto de actividades.
- * La evaluación más adecuada es la cualitativa.

X. LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA Y VASCA

Analizando la LOGSE podemos diferenciar varios planos o dimensiones respecto al tratamiento de la diversidad en la educación. (M.E.C. 1990) que afectan tanto a los objetivos, como a los principios básicos de la ley, así como a las medidas especiales que se contemplan en ella, y a las disposiciones transitorias.

En el Decreto de Desarrollo Curricular del Gobierno Vasco (1992) se establecen las propuestas de los Diseños Curriculares Base, una vez fijadas las enseñanzas mínimas para todo el estado. Como ya sabemos, a partir de ahí es cada centro quien concreta y cierra el Proyecto Educativo de Centro y su posterior Proyecto Curricular de Centro. Finalmente, es el profesor en el aula quien establece las programaciones como último nivel de concreción curricular, realizando las adaptaciones curriculares necesarias en función de las necesidades individuales y grupales.

En este mismo decreto se afirma (p. 13):

«Las enseñanzas deben asegurar una educación no discriminatoria, compensadora de desigualdades, respetuosa con la diversidad, y que no se limiten al campo de los conocimientos sino que abarquen el complejo mundo de las normas, actitudes y valores que configuran nuestra cultura. Desde esta perspectiva es preciso destacar el papel fundamental que adquieren las llamadas líneas transversales al currículo.»

Finalmente, se afirma que la diversidad es una característica fundamental para dar cabida a todos y todas, y que un currículo abierto debe ser uno de los

instrumentos más valiosos para responder adecuadamente a esa diversidad, incluidos los alumnos con necesidades educativas especiales.

El tema de la diversidad está contemplado en todos los niveles de la Educación, desde el Diseño Curricular Base (DCB) a los Proyectos Educativos de Centro (PEC), los Proyectos Curriculares de Centro (PCC) y las programaciones del aula, afectando tanto a los fines, principios, contenidos, secuenciación, adaptaciones curriculares individuales y grupales, así como en la optatividad de determinadas materias y en la opcionalidad en los últimos años de secundaria. Esta atención a la diversidad se promueve en los distintos ámbitos o dimensiones del sistema educativo, tales como el currículo, la metodología, la organización, la evaluación y la asistencia tutorial. Todo el planteamiento educativo debe estar impulsado desde la visión de la atención a la diversidad. El tratamiento de la diversidad es el eje central sobre el que se construye el sistema educativo, impregnando y orientando la educación en esa dirección. Este tratamiento de la diversidad se concreta en distintos ámbitos de la siguiente manera:

A) En la enseñanza de régimen general.

El régimen general de la enseñanza contempla la diversidad como uno de los fundamentos de la misma, junto con la atención a las enseñanzas mínimas, de tal manera que si se lleva a cabo la propuesta de la Reforma, casi no es necesario hablar de la atención a la diversidad de una manera específica, puesto que todos los niveles de concreción curricular debieran estar concebidos desde una visión diversificadora. No obstante, la Reforma contempla unas vías o ámbitos específicos para promover la diversidad, como luego veremos.

- * Fines de la educación.
- * Principios de la Educación.
- * Enseñanzas mínimas y diversificación.

B) La Educación Especial.

La respuesta a la diversidad tiene en cuenta también a los alumnos con necesidades educativas especiales. Estos alumnos son aquellos que tienen dificultades en el aprendizaje, ya sean permanentes, como las deficiencias físicas, sensoriales, intelectuales, etc., ya sean transitorias, como los problemas de maduración, socio-culturales, afectivos, etc.

C) La compensación de las desigualdades en la educación.

Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, se propone que los Poderes Públicos desarrollen las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y provean los recursos económicos para ello.

También se prevé que las políticas de educación compensatoria refuercen la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

D) Las líneas transversales.

La división artificial de los estudios en asignaturas, con la separación tanto de los contenidos como de la metodología, ha sido criticada en numerosas ocasiones, al tiempo que se ha defendido la globalización de los aprendizajes, el trabajo interdisciplinar y la enseñanza de una forma unitaria y comprensiva (DEWEY, MORIN, etc.). Las líneas transversales son un intento de reactualizar el discurso globalizador y comprensivo, al mismo tiempo que pretenden recuperar el planteamiento de la educación ético-moral-humanista. Es una apuesta por recuperar una serie de valores y conocimientos, tales como el cuidado del medio ambiente, el respeto y cooperación entre los sexos, la convivencia y la paz, etc. Las enseñanzas transversales son contenidos curriculares que responden a estas características básicas (M.E.C., 1993; RODRÍGUEZ, 1995; GONZÁLEZ, 1994):

- * Hacen referencia a los problemas y a los conflictos, de gran trascendencia, que se producen en la época actual.
- * Son contenidos relativos, fundamentalmente, a valores y actitudes.
- * Han de desarrollarse dentro de las áreas curriculares, contextualizándolas con los problemas del mundo contemporáneo.
- * Se integran en el proyecto educativo y curricular, en armonía con los valores y las actitudes.
- * Tienen un carácter globalizador e interdisciplinar.

Es preciso llamar la atención sobre el hecho de que si bien las líneas transversales son una vía que puede servir de puente entre los problemas acuciantes de la

sociedad, los valores y la recuperación del humanismo, también es cierto que todo depende de la manera en que sean enfocadas estas líneas transversales, puesto que corren el riesgo de convertirse en algo encasillado, ajeno al desarrollo del currículum, evolucionando de una manera autónoma y convirtiéndose en materias o asignaturas «marías», y a veces dificultando el verdadero proceso de globalización de las enseñanzas, que es la tarea que debieran favorecer

E) El bilingüismo.

En la LOGSE se subraya una atención diferenciada en las Autonomías que tengan una lengua oficial distinta del castellano. En el Decreto de Desarrollo Curricular del Gobierno Vasco (1992) se destaca que:

«nuestra sociedad se ha definido a sí misma como una sociedad bilingüe. Consecuentemente, la configuración de un espacio escolar de intervención bilingüe es una de las características claves de nuestro sistema educativo...»

Esto supone, fundamentalmente, el tener en cuenta la realidad lingüística de nuestros alumnos que se diferencian, también, desde el punto de vista del dominio de la lengua vasca, distinguiéndose tres modelos de escolarización conforme a la mayor o menor presencia del Euskera en el currículum. El modelo D es el que imparte todas las enseñanzas en Euskera; el modelo A lo hace en castellano, con una hora diaria de Euskera, y el modelo B ocupa una situación intermedia.

F) ¿Y la Educación Intercultural?

Es sorprendente la falta de una referencia hacia la Educación Intercultural en el conjunto de la propuesta de la Reforma, tanto a nivel del Estado como de la Comunidad Autónoma Vasca, sobre todo si se tiene en cuenta la presencia constante de este término educativo, tanto en los contextos sociales como pedagógicos.

En efecto, la existencia de una marcada diversidad cultural en el estado español, con una gran variedad de lenguas y culturas regionales y comunitarias podrían hacer suponer un mayor eco en las propuestas de la Reforma. Si a esto añadimos una variedad aun mayor de culturas y minorías, inmigrantes, gitanos, etc., la necesidad de plantearse la Educación para el pluralismo cultural, o la Educación Intercultural, se hace más evidente.

Nuestra sociedad se va diversificando cada día más, con la venida de gentes de otras culturas, con la mayor facilidad para los intercambios, y con los proble-

mas étnicos, culturales y religiosos que plantean interrogantes lingüísticos, culturales, de comunicación y diálogo.

Durante los últimos años han sido numerosos los Congresos y encuentros de todo tipo que han puesto las bases de lo que una Educación Intercultural puede y debe promover y fruto de ello es la gran producción de conocimiento y el intercambio de experiencias relativas al tema intercultural, que continúa desarrollándose.

La producción escrita tampoco ha estado a la zaga y hoy en día contamos con cualificados textos que plantean la Educación Intercultural en distintos aspectos o perspectivas, desde los fundamentos antropológicos, la formación del profesorado, la atención a los diversos problemas existentes en el aula, o la metodología y el intercambio de experiencias en situación multicultural.

La integración en Europa nos plantea la doble pregunta sobre lo que constituye la propia identidad y lo que es la base de la nueva identidad europea, y al mismo tiempo, la Comunidad Europea ha dictado Resoluciones y Recomendaciones desde los años 70 hasta hoy, a la vez que ha propuesto programas de intervención en el área intercultural, como el reciente SÓCRATES, en la sección Comenius, Acción 2, sobre «Educación Intercultural».

Pues bien, tanto el Diseño Curricular Base como las sucesivas concreciones proponen la atención a una diversidad alejada de la realidad cultural, y más cercana a la diversidad cognitiva y las diferencias sociales y económicas. La diversidad cultural, y sobre todo la educación para la participación y la cooperación ocupan un lugar secundario en los planteamientos de la Reforma. Parece como si no existiera la diversidad cultural en las autonomías, o las culturas minoritarias, los inmigrantes, los gitanos, etc, reduciendo todo a las necesidades educativas especiales, o la compensación de las desigualdades.

Únicamente en algunas de las líneas transversales parece recogerse parte de esta realidad multicultural. En concreto, en el DCB del MEC y en el del Gobierno Vasco, existe dos líneas transversales que reflejan en sus objetivos algunos de los problemas que habitualmente se identifican bajo el epígrafe de «Educación Intercultural»: una de ellas lleva el título *Educación en los derechos humanos y para la Paz* y la otra *Educación para el Desarrollo*. Pero ni entre las dos transversales llegan a abarcar toda la gama de objetivos y contenidos que se propone la Educación Intercultural. Hay una preocupación focalizada en el tema de los derechos huma-

nos, la paz, las desigualdades Norte-Sur, pero se echa en falta la referencia a la diversidad cultural en el aula, las lenguas, las minorías, los inmigrantes, la comunicación entre culturas, el diálogo inter-cultural.

VII. POLÍTICA EDUCATIVA EUROPEA Y DIVERSIDAD

La política comunitaria europea comienza a ocuparse de los temas educativos en 1971, 14 años más tarde que el Tratado de Roma de 1957, por el que se crea la Comunidad Económica Europea. Es en 1974 cuando por primera vez los Ministros de Educación resuelven cooperar en materia de Educación. Posteriormente, la política educativa europea ha tenido una preocupación creciente por varios aspectos que tienen una directa relación con la Educación en la diversidad, tales como la igualdad entre chicos y chicas, la ayuda a los minusválidos, el apoyo a las lenguas minoritarias, la educación de los hijos de inmigrantes, la lucha contra el fracaso escolar y otros más, entre las que cabe destacar una serie de iniciativas como estas:

En 1977 se publica la Directiva del Consejo relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores inmigrantes, mediante la cual se quiere atender a los problemas planteados en la educación con diferentes culturas dentro del aula y los problemas principalmente relacionados con situaciones de desventaja social. Desde entonces se han llevado a cabo más de 300 proyectos en favor de la escolarización de los hijos de inmigrantes, itinerantes y gitanos.

Las primeras propuestas relacionadas con la promoción de la igualdad de oportunidades entre ambos sexos tiene su origen en la Resolución del Consejo de Ministros de 1985, que contempla un programa de acción sobre la igualdad de oportunidades para los jóvenes de uno y otro sexo en materia de educación. Posteriormente, el programa IRIS, en 1987, propone una serie de medidas que permitan impulsar la formación de las mujeres y cooperar en la superación de la discriminación y en favor de la igualdad de oportunidades fomentando la formación profesional de la mujer por medio de programas innovadores y a través de visitas de estudio. También los programas SÓCRATES y LEONARDO, de 1994, contemplan en su propuesta una serie de iniciativas que se encaminan a ampliar la igualdad de oportunidades entre los dos sexos. Es el caso del programa NOW, orientado en favor de la igualdad de oportunidades para las mujeres.

El consejo de Ministros de 1987 aprueba unas conclusiones relativas a un programa de colaboración europea sobre la integración de niños disminuidos en escuelas ordinarias y, posteriormente, en 1988, se aprueba el programa HELIOS que tiene como finalidad facilitar la readaptación profesional y la integración económica de jóvenes minusválidos de ambos sexos, así como promover su integración social y una mayor autonomía en su vida. Todo ello bajo el principio de la máxima integración posible y la mínima segregación necesaria. Igualmente, tanto el programa SÓCRATES como el LEONARDO tienen en cuenta la integración de los alumnos con dificultades especiales, (HELIOS II).

Con el fin de promover la igualdad de oportunidades, el programa SÓCRATES impulsa un subprograma denominado «Tercer Programa Comunitario para la promoción de la igualdad de oportunidades», al tiempo que el programa HORIZÓN, está destinado a la atención de las personas desfavorecidas.

La Dimensión Europea de la Educación, sobre todo en lo relativo a la movilidad de estudiantes y enseñantes y al aprendizaje de lenguas, ha tenido con los programas LINGUA, ERASMUS, TEMPUS, y otros un impulso especial. Baste tener en cuenta que estos programas han conseguido la movilidad de más de 200.000 estudiantes y 15.000 profesores.

En la decisión del parlamento europeo por la que se declara 1996 como Año Europeo de la Educación Permanente se tiene en cuenta la necesidad de «combatir la exclusión social, ofrecer a las jóvenes y a las mujeres una gama ampliada de perspectivas profesionales y contribuir a la reducción de las disparidades regionales.»

En la Declaración Final de la III Conferencia Europea de Educación de Adultos, celebrada en 1995, se propone la formación de todas las personas adultas, independientemente de su edad, sexo o condición socioeconómica.

En la Conferencia Intergubernamental, celebrada en 1966, se aborda, entre otros, el tema de la subsidiariedad. La subsidiariedad es un concepto que flota entre las competencias propias de cada país miembro y las que tiene la Unión europea en su conjunto. En materia de educación, se refiere a la diversidad de respuestas educativas de los distintos países que componen la Unión Europea, de tal modo que existe una participación común, una serie de pautas de actuación conjunta, pero también el mantenimiento de una política educativa particular, que es lo que ha primado fundamentalmente hasta ahora en Europa. El balance del

periodo de integración europea se inclina hacia el lado de los países miembros, que defienden su protagonismo individual, en contra de una acción más homogénea y armónica. Sin embargo, si analizamos la realidad interior de cada país, la atención que prestan a la diversidad regional o autonómica es mucho menor de lo que cabría esperar dada su «preocupación por la identidad propia».

El Parlamento Europeo aprobó en 1994 el informe Killilea sobre los derechos de las lenguas minoritarias en la Comunidad Europea, por el cual se insta a los estados de la Unión a firmar la Carta Europea de las Lenguas, con el fin de proteger y promover las lenguas menos extendidas. Este informe es consecuencia de otro informe, Kuijpers, elaborado en 1987. Según este informe, existen en Europa 50 millones de personas que hablan otras lenguas diferentes de las reconocidas como oficiales de las instituciones de la UE.

La preocupación por la Educación Intercultural encuentra su eco en el artículo 126 del tratado de Maastricht, y en diversas directivas sobre educación con hijos de inmigrantes, y el programa SÓCRATES, dentro del ya citado subprograma Comenius, entre otros, en los que se recoge como uno de sus temas de actuación el de la atención a las lenguas minoritarias, la educación de los hijos de inmigrantes, las minorías, etc.

XIX. CONCLUSIONES

Es preciso distinguir en primer lugar entre las diferencias que generan diversidad y las diferencias que generan desigualdad. La diversidad es un valor positivo y que merece la pena ser promovido dentro del aula. Por el contrario, las desigualdades significan desventaja, deficiencia o desfavorecimiento, que necesitan ser corregidas, superadas o compensadas.

Los alumnos son diferentes en razón de sus circunstancias individuales y colectivas, lo que provoca que existan entre ellos, por una parte, distintos ritmos y motivaciones de cara al aprendizaje; por otra parte, plantea el problema de la atención a la diversidad cultural cada vez más creciente en el aula. Esto origina uno de los mayores problemas pedagógicos con los que tiene que enfrentarse el profesorado, al tener que atender el desarrollo de distintos niveles y perspectivas dentro del aula.

También los profesores tienen respuestas diversas ante la educación, en razón a su propia experiencia, su formación, el contexto del centro, etc. Y sobre todo,

tienen respuesta diversa ante la diversidad del alumnado. Una buena parte de ellos rechazan los planteamientos de atención a la diversidad por considerarlos utópicos o difíciles de conseguir.

La respuesta de la escuela ante el tema de la diversidad ha evolucionado desde la segregación a la compensación, y finalmente, a la integración de todos los alumnos, adecuando los programas y adaptando el curriculum a las necesidades de cada uno.

La Educación Intercultural es una propuesta que intenta responder a los distintos retos que plantea una educación en y para la diversidad. Sin embargo, todavía es necesario estudiar a fondo los presupuestos y las estrategias adecuadas para llevar a cabo este tipo de educación.

La LOGSE contempla la atención a la diversidad tanto en sus objetivos, como en sus contenidos curriculares, metodología y organización del centro. Por su parte, los contenidos curriculares abarcan 5 modos diferentes de afrontar el tratamiento de la diversidad: el régimen general, la educación especial, la educación compensatoria, las líneas transversales y el bilingüismo educativo.

La política europea en materia de educación, aunque de alcance limitado, viene elaborando propuestas para el tratamiento de la diversidad que se concretan en programas como IRIS, (igualdad de oportunidades para las mujeres), HELIOS (jóvenes minusválidos de ambos sexos), educación con hijos de inmigrantes; los programas sobre educación intercultural; los anteriores (ERAMUS, COMETT, etc) y nuevos programas SÓCRATES y LEONARDO, que contemplan propuestas de acción tendentes a la integración de las minorías y a la consecución de igualdad de oportunidades para todos y todas.

Sin embargo, el tratamiento que se da en el conjunto de los países europeos al tema de la diversidad interna de los estados miembros es menos satisfactorio; hay una gran preocupación por la identidad nacional, pero una menor inquietud por la identidad inter-nacional e intra-nacional, es decir, el cultivo de la diversidad de los pueblos, las autonomías o las regiones.

Es paradójica la ausencia de la Educación Intercultural en la propuesta educativa actual, teniendo en cuenta el gran eco que recibe en los medios sociales y educativos europeos. En segundo lugar, es criticable la orientación cognitivista de la Reforma en perjuicio de una línea cooperativa y social. Finalmente, el recurso a las líneas transversales no parece que pueda resolver la necesidad de que los

contenidos estén organizados globalmente, superando la división artificial de los aprendizajes.

De todos modos, no deja de ser un asunto problemático el poner en marcha una educación en la diversidad, por las dificultades que se encuentran en la inercia del sistema educativo, los riesgos de fomentar un estancamiento en las diferencias en lugar de su superación y promoción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (1993): Curriculum optativo y educación en la diversidad, *Cuadernos de Pedagogía*, 217.
- ABKALLAH-PRETCEILLE, M. (1990): *Vers une pedagogie interculturelle* (París, Publications de la Sorbonne).
- AINSCOW, M.; ECHEITA, G. y DUCK, C (1994): Necesidades especiales en el aula. Una iniciativa de la UNESCO para la formación del profesorado en el ámbito de la integración escolar, *Aula de Innovación Educativa*, 31, pp. 70-77.
- ALSINET, J.P. (1988): Curriculum flexible y diversidad de alumnos, *Cuadernos de Pedagogía*, 157, pp. 68-71.
- ALVAREZ, M. (1992): La elaboración del proyecto curricular, *Cuadernos de Pedagogía*, 209.
- ARROYO, A.; CASTELO, A y PUEYO M^a C. (1994): *El Departamento de Orientación: atención a la diversidad* (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia-Narcea).
- BENNET, N. (1979): *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos* (Madrid, Morata.)
- BIOSCA, G. y CLAVIJO, C. (1993): *Cambio y diversidad en el mundo contemporáneo* (Barcelona, ICE de la Universidad de Barcelona).
- BOBBIO, N. (1995): *Derecha e izquierda* (Madrid, Taurus).
- CALVO, T. (1990): *El racismo que viene* (Madrid, Ed. Popular.)
- CARRETERO, M. (1987): Desarrollo cognitivo y curriculum, en A. ÁLVAREZ *et al.*, *Psicología y curriculum* (Madrid, Visor/ MEC).

- COLL, C.; GIMENO, J.; SANTOS, M. A. y TORRES, J. (1988): *El marco curricular en una escuela renovada* (Madrid, Popular).
- CHURCHILL, S. (1987): *The education of linguistic and cultural minorities in the OCDE countries* (Cleveland, G.B).
- EISNER, E. W. (1987): *Procesos cognitivos y curriculum* (Barcelona, Martínez Roca).
- ESTEVE, J. M. (1984): *Profesores en conflicto* (Madrid, Narcea).
- ETXEBERRÍA, F. (1994): *Educación Intercultural* (Donostia, Ibaeta Pedagogía).
- FLECHA, R. (1992): Desigualdad, diferencia e identidad. Más Allá del discurso de la diversidad, *Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa unida*. Actas del X Congreso Nacional de Pedagogía (Salamanca), pp. 169-181.
- FREIRE, P. (1990): *La naturaleza política de la educación* (Madrid, Paidós-MEC).
- GARCÍA-GASCO, P. (1993): Tratamiento de la diversidad en el Proyecto Educativo de Centro, *Escuela Española*, 3: 149, 17 Junio, pp. 11-12.
- GARCÍA HOZ, V. (1970): *Educación personalizada* (Valladolid, Miñón).
- GIMENO, J. Y PÉREZ, A. (1993): El profesorado de la Reforma, *Cuadernos de Pedagogía*, 220, p. 95.
- GIMENO, J. (1995): La transición de la Primaria a la Secundaria, *Cuadernos de Pedagogía*, 238, pp. 14-20.
- GINÉ, N. Y QUINQUER, D. (1995): La diversidad del profesorado ante la diversidad del alumnado, *Cuadernos de Pedagogía*, 238, pp. 59-62.
- GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales* (Madrid, Paidós-MEC).
- GOBIERNO VASCO (1992): *Debate Social sobre el Diseño Curricular Base de la Comunidad Autónoma Vasca* (Vitoria-Gasteiz).
- GOBIERNO VASCO (1992): *Diseño Curricular Base de la Comunidad Autónoma Vasca. Las líneas transversales* (Vitoria-Gasteiz).
- GOBIERNO VASCO (1992): *Diseño Curricular Base de la Comunidad Autónoma Vasca* (Vitoria-Gasteiz).
- IGLESIAS, M^a. A. (1994): Curriculum básico y atención a la diversidad, *Escuela Española*, I, 3: 198, 7 julio, pp. 11-12; II, 3: 199, 14 julio, pp. 11-12.

- LE THAN KHOI (1991): *L'Education: cultures et sociétés* (París, Publications de la Sorbonne).
- LEVI-STRAUSS, C. (1993): *Raza y cultura* (Madrid, Cátedra).
- LYNCH, J. (1989): Interculturalisme et Multiculturalisme, en *CONSEIL DE L'EUROPE: L'Education Interculturelle. Concept, context et programme* (Strasbourg).
- MARCELO, C. (1992): Desarrollo de la comprensión intercultural en los programas de formación inicial del profesorado, en *Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Actas del X Congreso Nacional de Pedagogía (Salamanca, Universidad de Salamanca).
- MARCHESI, A.; COLL, C. y PALACIOS, J. (1990): *Desarrollo psicológico y educación* (Vol. 3) (Madrid, Alianza Editorial).
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1994): Los olvidados. Memoria de una pedagogía divergente, *Cuadernos de pedagogía*, 230, p. 58-65.
- MARTÍNEZ, E. (1989): *Estructura curricular y modelos de innovación* (Madrid, Nieva).
- MARUNY, LI. (1992): *Respostes escolars a la diversitat*.
- MASJUAN I CODINA, J.M, (1995): Actitudes y tipologías, *Cuadernos de Pedagogía*, 238, p. 55-58.
- MASSIP, M^a y GALLEGO, J.C. (1988): Un modelo para la diversidad, *Cuadernos de Pedagogía*, 160. pp 24-26.
- MEC (1990): *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (Madrid).
- MEC (1992): *Adaptaciones curriculares* (Madrid).
- MEC (1993): *Temas transversales y desarrollo curricular* (Madrid).
- MUÑOZ, E. y OTROS (1989): El tractament escolar de la diversitat d' alumnes, en *La Transició de l'escola a la vida activa i la Reforma Educativa* (Barcelona, ICE-UAB).
- MUÑOZ, E. Y ALSINET, J. (1990): Comprensividad y diversidad, *Cuadernos de Pedagogía*, 183. pp. 54-57.
- MUZÁS, M^a. D. Y OTROS (1994): *Diversificación curricular* (Madrid, Narcea).
- RODRÍGUEZ, V. (1993): La metodología y el tratamiento de la diversidad en el PCC, *Aula de Innovación Educativa*, II, 10, pp. 52-54.

- RODRÍGUEZ, M. (1995): *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal* (Barcelona, Oikos-Tau).
- SANTAMARTA, A. (1993): *El reconocimiento de la diversidad en la organización del curriculum* (Madrid, IEPS).
- SARRAMONA, J. (1989): *Fundamentos de Educación* (Barcelona, CEAC).
- SCHAPPER, D. (1987): Dilemes éducatifs, en CERI-OCDE, *L'Education Multiculturelle* (París).
- VERNE, E. (1987): Les politiques d'éducation multiculturelle, en OCDE, *L'Education multiculturelle* (París).
- VILÁ, N. (1994): *La diversidad de la lengua escrita: usos y funciones* (Barcelona, MEC -Rosa Sensat).
- WANG, M.C. (1995): *Atención a la diversidad del alumno* (Madrid, Narcea).
- ZABALZA, M.A. (1993): *Diseño y desarrollo curricular* (Madrid, Narcea).

RESUMEN

En el texto se analizan las diferencias individuales y colectivas, que pueden originar diversidad, pero también desigualdad. Se estudia el tema de la diversidad del alumnado y del profesorado, el papel de la educación en y para la diversidad, la propuesta de la Educación Intercultural y las dificultades de su puesta en práctica. Se indican algunos de los principales obstáculos existentes entre el profesorado a la hora de promover la educación para la diversidad y se analiza la respuesta que históricamente ha dado la escuela, así como los planteamientos al respecto, por parte de la LOGSE y la Política Educativa Europea. Se concluye que los grandes retos de la Educación para la diversidad son motivar y preparar al profesorado.

ABSTRACT

The present paper analyzes Individual and Collective differences that can cause diversity and inequality. The topics covered are teachers and pupils diversity and the role of education towards diversity. A further pattern of Intercultural Education and the difficulties of its establishment is also discussed.

The author shows the main difficulties found by teachers in their task of promoting an education towards diversity; and analyzes the Historical approaches given by the school and those suggested both by the LOGSE and the European Educational Policy. The greatest challenge an education towards diversity has to face, is concerned with teacher training and motivation.