

## La atención a la diversidad en los países europeos

### M. Dolores de Prada Vicente

El estudio trata de recoger las experiencias educativas más significativas de países de nuestro entorno europeo en el tratamiento de la diversidad en la etapa de secundaria inferior, por ser en ella donde se manifiestan más acuciantemente las diferencias. Las experiencias se refieren al tratamiento efectuado con alumnos y alumnas que responden a las siguientes tipologías: alumnado con necesidades educativas especiales, tanto por sobredotación intelectual como por discapacidad psíquica, física o sensorial; alumnado con necesidad de compensación educativa porque presentan deficiencias sociales o culturales importantes, o porque manifiestan trastornos de personalidad y desequilibrios emocionales; niños y niñas hijos de emigrantes o pertenecientes a minorías étnicas; alumnado con dificultades generalizadas de aprendizaje debido a diferentes factores, y alumnado absentista. Se hace una enumeración de las principales acciones y proyectos institucionales que se han podido conocer a través de documentación oficial y de la normativa específica, sin hacer referencia a las innumerables iniciativas privadas y a las particulares de los propios centros docentes en el uso de su autonomía pedagógica y organizativa.

**Palabras clave:** enseñanza, educación secundaria obligatoria, sistemas educativos europeos, diversificación de las enseñanzas, atención a las diferencias individuales, medidas organizativas

### Attention to diversity in European countries

*The article collects the most meaningful educational experiences of the countries in our European environment in respect of diversity in the lower level of secondary education given that this is where the differences are most noticeable. The experiences refer to the treatment carried out with students who respond to the following typologies: students with special educational needs as much for gifted learners as for those with psychological incapacity, physical or sensorial; students with needs for educational compensation because they present social deficiencies or important cultural ones or because they show personality problems or emotional instability, students who are children of immigrant parents or who belong to ethnic minorities, students with general difficulties due to different factors and absent students. We list the main actions and institutional projects that have been found through official documentation and through specific legislation. Without making reference to innumerable private initiatives and those belonging to teaching centres in the use of pedagogic and organizational autonomy.*

La calidad de un sistema educativo va unida a la equidad. La equidad supone atender al alumnado en función de sus características personales y sociales, de manera que la igualdad de oportunidades constituya un hecho real. Esta igualdad no supone dar a todos lo mismo, sino dar a cada uno aquello que necesita. Por ello, la calidad efectiva de un sistema educativo pasa obligatoriamente por la atención a la diversidad, considerando las diferencias individuales como punto de partida de toda actuación educativa.

El alumnado es diferente y estas diferencias son debidas a múltiples factores. Hay condicionantes psicológicos que hacen que los alumnos y alumnas que responden al patrón normal sean diferentes, por sus intereses, motivaciones, expectativas, aptitudes y actitudes; hay alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, tanto por sobredotación intelectual como por discapacidad psíquica, física o sensorial; otros tienen necesidad de compensación educativa porque presentan deficiencias sociales o culturales importantes o porque manifiestan trastornos de personalidad.

El absentismo escolar está produciendo una baja calidad de la educación cívica y de la educación escolar, y una falta de preparación para asumir las funciones que como ciudadanos y ciudadanas van a tener que realizar, porque el problema de las faltas continuadas a clase produce en el alumnado un desinterés por todo lo relacionado con el centro y con su propia formación. Por otra parte, se ha puesto de manifiesto la necesidad de una educación intercultural dada la situación real de España donde conviven, fruto de la inmigración, muchos grupos culturales diferentes. La reflexión pedagógica de estos últimos años ha sido especialmente sensible a la problemática que viven los grupos de alumnos y alumnas de otros países y de otras culturas.

Por todo lo enumerado anteriormente, la atención a la diversidad es el reto más difícil que tiene la educación y principalmente en la etapa de secundaria inferior (1). La complejidad de las diferencias individuales, que van acusándose cada vez más en el periodo medio de la adolescencia, produce una heterogeneidad excesiva en las aulas que plantea problemas en la gestión de la clase y en la atención al alumnado con dificultades de aprendizaje.

Las experiencias educativas de otros países nos pueden servir de guía y orientación no para transportarlas directamente, sino para conocerlas y adaptarlas a las características específicas de nuestro país. Todos los países, de una u otra forma, han intentado buscar soluciones a los problemas que plantea la excesiva heterogeneidad del alumnado en esta etapa de la secundaria obligatoria o secundaria inferior. En este trabajo nos vamos a referir a países de nuestro entorno europeo que representan las variedades de sistemas educativos existentes, teniendo en cuenta factores culturales, contextuales, económicos y estructurales.

De los países escandinavos, se estudian las propuestas de Dinamarca. Del área anglosajona, se presentan las experiencias de Inglaterra e Irlanda. Europa central se encuentra representada por Alemania. Respecto a la cultura mediterránea, se presentan las propuestas de Portugal, España e Italia. Los países francófonos estarán representados por Bélgica y Francia.

Al mismo tiempo se han tenido en cuenta las características estructurales que van a influir en la necesidad de atención a la diversidad fundamentalmente en la etapa de secundaria inferior y que se presentan en el <http://www.grao.com/imgart/images/AL/AL44020U.jpg> - cuadro 1.

## **Experiencias educativas de atención a la diversidad según tipologías de alumnado**

Dado que no es posible, por limitación de espacio, hacer un estudio de todas las actuaciones llevadas a cabo en los diferentes países, me limitaré a una enumeración de las acciones -a mi entender- más significativas. Me referiré solamente a las acciones y proyectos institucionales que he podido conocer a través de documentación oficial y de la normativa específica, sin hacer referencia a las innumerables iniciativas privadas y a las particulares de los propios centros docentes en el uso de su autonomía pedagógica y organizativa.

### **Superdotados o sobresalientes**

No existe en general, en los países estudiados, una regulación específica para este alumnado fuera del tratamiento metodológico en las aulas ordinarias. (Considero que la flexibilización del periodo escolar no es una medida efectiva en relación con este tipo de alumnado sino una remoción de obstáculos).

Existen proyectos específicos en algunos países. El Reino Unido tiene un programa específico dentro del programa EiC (Excellence in School), Alemania cuenta con gimnasios especiales e internados; Irlanda mantiene el Irish Centre for talented Youth (CTYL) que organiza programas para alumnos y alumnas superdotados y talentosos. La Comunidad de Madrid financia un programa para la detección de talentos matemáticos.

### **Alumnos con discapacidad física, psíquica o sensorial**

En cuanto al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales, las políticas de integración en las escuelas han ido surgiendo debido a la especial sensibilidad desarrollada en los países ante las expectativas de este alumnado y su integración en la sociedad y en la vida pública. Mediante la escolarización en aulas ordinarias se les ayuda a integrarse en las situaciones normales y al mismo tiempo sus compañeros y compañeras aprenden a aceptarlos y a trabajar con ellos. Por el contrario, se argumenta que situar a este alumnado en escuelas especiales aumenta su soledad e incrementa las barreras sociales impuestas por sus limitaciones.

Aunque existe la voluntad política de integración, la realidad es que el ritmo de puesta en práctica difiere mucho de unos países a otros. En relación con la consecución de esta meta, en un extremo se encuentran Alemania, Irlanda y Bélgica, en el otro extremo se encuentra Italia, con una integración prácticamente total.

Para asegurar una enseñanza de calidad a este alumnado, muchos países ponen a disposición de los establecimientos educativos, recursos suplementarios. En general son recursos de personal (profesores, ayudantes, auxiliares médicos, fisioterapeutas), dotación de materiales especializados, (aparatos auditivos, materiales pedagógicos especializados, etc.) y la eliminación de barreras arquitectónicas.

Los países se diferencian sensiblemente desde el punto de vista de las prestaciones y de los establecimientos donde se da esta enseñanza, que pueden ser de varios tipos:

- Establecimientos escolares especializados.
- Clases especiales integradas en escuelas ordinarias.
- Clases ordinarias en establecimientos ordinarios.

A fin de proporcionar a estos alumnos y alumnas una igualdad de oportunidades en su acceso y participación en la educación, todos los países enumerados han puesto en marcha programas y acciones destinados a superar las dificultades académicas y sociales. En todos ellos se ha optado por políticas compensatorias consistentes en la adopción de medidas estructurales, organizativas y metodológicas.

A título de ejemplo: en Francia se crearon en 1991, las clases de integración escolar (CLIS) en primaria y, en secundaria, las secciones de enseñanza general y profesional adaptada, integradas en los *collèges*, aunque todavía existen escuelas

especiales (EREA) a los que acuden los alumnos y alumnas de educación especial y que disponen de internado y de equipo médico y pedagógico reforzado.

La comunidad flamenca de Bélgica posibilita, a cierto tipo de alumnado que previamente acudía a clases especiales, ir a las clases ordinarias con ayuda específica de un profesor o profesora de educación especial y de material didáctico diseñado teniendo en cuenta las necesidades especiales de cada alumno.

En Inglaterra, la política de integración es progresiva, el alumnado con necesidades especiales puede escolarizarse en los centros ordinarios, en unidades especiales o en educación especial, según la evaluación realizada por los servicios de las LEA en colaboración con los centros.

### **Alumnos con desventaja social o cultural**

Francia, Bélgica, Reino Unido e Irlanda han creado zonas de educación prioritaria (ZEP), que comprenden un conjunto de escuelas e institutos donde existe un porcentaje -determinado en la norma- de alumnos y alumnas en situación de desventaja social o penuria económica. Estos centros disfrutan de un presupuesto generoso y un gran desembolso de medios materiales y humanos. Con el lema "dar más al que tiene menos", los gobiernos pretenden compensar con la educación las desigualdades de origen debidas a otros factores.

La política educativa llevada a cabo en las ZEP en Francia ha sido evaluada después de veinte años de su puesta en práctica. Las conclusiones son positivas desde el punto de vista de la disminución de la conflictividad, pero no son nada halagüeñas en el terreno académico ya que, a pesar del aumento presupuestario y en medios disponibles para mejor atender a este alumnado, no se ha conseguido disminuir el fracaso en las pruebas nacionales de obtención del primer certificado.

España y Portugal han optado por medidas de apoyo al alumnado en los centros ordinarios, mediante dotación de profesorado, disminución del número de alumnos y alumnas por aula, complementos de enseñanza, creación de grupos homogéneos específicos, aulas taller, etc.

Alemania tiene centros específicos, que funcionan después del horario escolar, donde se acoge a alumnado de estas características para una profundización en las materias instrumentales y un seguimiento en colaboración con los servicios sociales.

### **Alumnos inmigrantes y minorías étnicas**

La cuestión migratoria no ocupa un lugar internacional en la política de los países hasta la década de los noventa. La migración anterior a estos años desde el norte de África a ciertos países europeos es considerada solo a nivel económico. A principios de los años noventa los gobiernos empiezan a dar importancia al fenómeno migratorio y por primera vez es considerado a efectos de agenda del grupo G7 de los países más industrializados del mundo. Se presta especial atención a la escolarización de los hijos de emigrantes por ser un factor importante en la integración de estos en la sociedad. La adquisición rápida de la lengua del país de acogida es una de las principales preocupaciones de los gobiernos pues se considera como una condición previa a toda integración.

Los países del Norte de Europa y de Europa central, que llevan muchos años recibiendo inmigrantes, y que tienen todavía un porcentaje alto de extranjeros, como Alemania, Bélgica, Dinamarca, Francia y Reino Unido, disponen de estructuras adecuadas para la integración de este alumnado en la escuela y en la sociedad. Disponen de programas de lengua y cultura del país de acogida alternando con otros para preservar la lengua y cultura de origen. En Bélgica han establecido medidas específicas para los "refugiados" que no pueden presentar documentación académica de años anteriores.

En Portugal, España e Italia, nuevos países de inmigración, se están empezando a organizar programas de lengua y cultura, escuelas de bienvenida, aulas de inmersión lingüística, aulas de enlace, etc.

En cuanto a las minorías étnicas, los gitanos -sean o no inmigrantes- manifiestan en todos los países una resistencia a la asistencia regular a la escuela más allá de los 14 años, debido a la tradición de no-asimilación o repliegue identificativo ligado a una pauperización y a las representaciones que de ellos tienen, en algunos casos, profesorado y alumnado.

### **Alumnado con dificultades de aprendizaje**

Para estos alumnos y alumnas, que actualmente son la mayoría en los centros, no existen medidas específicas en la escuela comprensiva fuera del tratamiento metodológico. No obstante, dentro de la tendencia que se está viviendo en todos estos países de adelantar la diversificación, se están poniendo en práctica algunas medidas organizativas interesantes, que rompen el principio de comprensividad para combatir el fracaso escolar y atender mejor a sus intereses, motivaciones, expectativas y capacidades.

En Alemania, además de los cinco tipos de escuelas diferentes, según el tipo de alumnado, dentro de cada escuela se han puesto en acción: grupos específicos, horas de apoyo en algunas materias (alemán, matemáticas y lengua extranjera),

instrucción por la tarde, fuera del horario escolar y en periodo limitado de tiempo.

En Francia, el documento El Collège del año 2000, para mejor atender a las dificultades de aprendizaje y prevenir el fracaso escolar, establece: recorridos diversificados en 5º, horas de apoyo en francés, matemáticas e inglés, grupos homogéneos y reducidos de alumnos y alumnas con dificultad, estudios dirigidos por los *aide-éducateurs*, trabajos cruzados, talleres de lectura y clases de recuperación en 6º y de inserción en 3º.

En Bélgica la diversificación desde los doce años favorece el tratamiento de este alumnado. Además se establecen medidas específicas semejantes a las de otros países: recuperaciones individualizadas, 2 horas semanales de atención reemplazando temporalmente las materias optativas, posibilidad de cursar un año complementario al término del ciclo. En Irlanda se constituyen clases homogéneas y agrupamientos por niveles.

En Portugal, se ha iniciado la constitución de grupos específicos de nivel, programas específicos por materias, currículos alternativos y estudios dirigidos.

En España se están poniendo en marcha, en algunas comunidades autónomas, medidas organizativas similares: apoyos, grupos específicos, aulas taller, etc., aunque se están aplicando, por ahora, al alumnado ya fracasados o al alumnado con necesidades de compensación derivadas de su procedencia de ambientes socioculturales desfavorecidos.

### **Alumnado conductual o inadaptado escolar y socialmente**

Los alumnos y alumnas con trastornos de conducta y emocionales, cuando no son escolarizados en escuelas especiales como sucede, para casos graves, en Bélgica, Alemania, Dinamarca, Irlanda, y Reino Unido, se les trata con medidas pedagógicas en la escuela ordinaria.

Una experiencia interesante es la de las clases *relais*, en Francia. Estas clases se dirigen a alumnos y alumnas de entre 11 y 14 años (*collège*) que por diversas razones rechazan el sistema escolar tradicional o manifiestan graves problemas de adaptación o de agresividad, o han sido objeto de recomendaciones judiciales de asistencia educativa.

Las clases *relais* se hallan insertas en un centro escolar y dependen de la dirección del mismo, aunque recojan alumnos y alumnas procedentes de una zona escolar amplia. Pueden estar en los propios locales mezcladas con las otras clases o separadas físicamente del resto del alumnado. Sin embargo debe evitarse su implantación en centros que ya recogen un número abundante de alumnado con otros tipos de deficiencias o necesidades educativas especiales.

- La permanencia en una clase *relais*, que es temporal, en ningún caso debe superar un año.
- El empleo del tiempo se estudia caso por caso y debe ser evolutivo, favoreciendo en todo caso las actividades de resocialización, acercándose progresivamente al empleo del tiempo de una clase normal.

### **Alumnos absentistas**

El absentismo es tratado en todos los países con un seguimiento de las inasistencias, que en casos graves puede llegar a medidas drásticas. En algunos países como, Reino Unido, Irlanda, Bélgica y España, se trabaja en colaboración con otras instancias: servicios sociales, ayuntamientos, policía, servicio de mediación escolar que hacen un seguimiento del alumnado y de las familias.

### **Conclusión**

Es denominador común en los países de nuestro entorno europeo la atención educativa al alumnado teniendo en cuenta sus diferencias individuales. Este reto se hace más acuciante en la etapa de secundaria que coincide con el periodo medio de la adolescencia y que en España se corresponde con la educación secundaria obligatoria. En este trabajo se han presentado algunas de las medidas de tipo organizativo, académico y metodológico que han arbitrado los diferentes países, si bien las que tienen más consistencia por estar basadas en proyectos institucionales y normas son fundamentalmente de tipo organizativo y académico, dejando las de tipo metodológico a la autonomía de los centros y del profesorado. Estas medidas que ponen el acento en la diversificación de las enseñanzas y en la descentralización han ido rompiendo el principio de la escuela comprensiva, aun en los países con mayor tradición como es el caso de Dinamarca.

### **Bibliografía**

CECA-CE (ed.) (1995): "Enseñar y Aprender. Hacia la Sociedad cognitiva" en el *Libro Blanco sobre la educación y la formación de la Comisión de las Comunidades Europeas*. Apartado IV. Vías de Futuro. Bruselas.

CIDE: *La respuesta educativa a los alumnos gravemente afectados en su desarrollo*. Madrid. Publicaciones del MEC. 1999.

*Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España.* Madrid. Publicaciones del MEC.1998.

CONSEJO DE EUROPA (ed.): *L'enseignement secondaire en Angleterre.* Strasbourg. Éditions du Conseil de L'Europe. Collection Education, 1995.

CONSEJO DE EUROPA (ed.): *L'enseignement secondaire en Italie.* Strasbourg. Éditions du Conseil de L'Europe. Collection Education, 1995.

CONSEJO DE EUROPA (ed.): *L'enseignement secondaire en France.* Strasbourg. Éditions du Conseil de L'Europe. Collection Education, 1995.

CONSEJO DE EUROPA (ed.): *L'enseignement secondaire dans la Communauté flamande de Belgique.* Strasbourg. Éditions du Conseil de L'Europe. Collection Education, 1995.

CONSEJO DE EUROPA (ed.): *L'enseignement secondaire au Danemark.* Strasbourg. Editions du Conseil de L'Europe. Collection Education, 1995.

CONSEJO DE EUROPA (ed.): *L'enseignement secondaire en Allemagne.* Strasbourg. Editions du Conseil de L'Europe. Collection Education, 1995.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2000): *La Atención a la Diversidad. La escuela intercultural.* Publicaciones del MECD. Madrid.

INFORME DELORS (1995): *La educación o la utopía necesaria.* Bruselas.

OCDE(ed): *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE.2000*

OCDE(ed): *Analyse des politiques éducatives, 1997*

UNIDAD EUROPEA DE EURYDICE (ed). *Les chiffres clés de l'éducation en Europe. 99/2000.*

UNIDAD EUROPEA DE EURYDICE (ed). *La Educación Secundaria en la Unión Europea, 1997.*

PRADA VICENTE, M.D. (2002): *La Atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. Marco organizativo, curricular y metodológico. Estudio comparativo a nivel europeo, autonómico y local.* Madrid. MECD.

SEBBA Y AINSKOW (1966): "International developments in inclusive schooling: mapping de issues" en Cambridge: *Journal of Education*, vol. 26.

SOPEMI (ed) (1999): *Tendances des migrations internationales*

## **Dirección de contacto**

M. Dolores de Prada Vicente  
Inspección de Educación. Madrid  
[dolores.prada@madrid.org](mailto:dolores.prada@madrid.org)

- 
1. Para facilitar la comparación entre países se utilizan los niveles definidos en la Clasificación Internacional Terminológica de la Educación (CITE). La educación secundaria inferior corresponde a CITE 2, considerando su inicio en el momento en que la mayoría del alumnado alcanza la edad de 13 años y su final variable según los países oscilando entre dos años en Bélgica y cinco o seis en Alemania.