

Hacia unas políticas educativas inclusivas: el binomio inmigración-educación intercultural

[Montserrat Grañeras Pastrana](#), [Patricia Díaz-Caneja Sela](#)

Hablar de políticas interculturales y de inclusión no es hablar de colectivos desfavorecidos sino hablar de organización escolar, de currículo, de rendimiento, de didácticas, de metodologías... Todo ello al servicio de flexibilizar un sistema donde las estructuras y los currículos sean lo suficientemente dúctiles, con centros con la suficiente autonomía como para organizar el trabajo en función de un objetivo: lograr el éxito escolar y personal de todos y cada uno de sus alumnos.

Resulta tan improductivo lamentar el peso de la maleta que portamos, llena de tareas pendientes, como no revisar y reconocer el esfuerzo y los logros alcanzados en el trayecto ya recorrido. Y si el punto de destino es construir una sociedad más equitativa, una ciudadanía democrática e intercultural que apuesta por una escuela inclusiva, atenta a lo que todos y cada uno de nuestros chicos y chicas necesitan para llegar al máximo potencial de desarrollo individual... no debemos hacer el viaje sin tener en cuenta que ese punto de destino no tiene estación de llegada. Se trata de un camino sin final, de un recorrido permanente, que exige de una mirada atenta y crítica de los viajeros, que aseguren, reconozcan y consoliden los logros (susceptibles de retrocesos) y desde ese reconocimiento constructivo no cedan ni un milímetro en el empeño de continuar. No parece, por tanto, que hablemos de nada sencillo a priori, fácilmente mensurable, ni definitivamente alcanzable.

Intentando escapar de esa actitud improductiva que señalábamos al comienzo, en las próximas páginas intentaremos repasar los avances de las políticas educativas españolas en los últimos quince años, a partir de una descripción global y holística de las medidas educativas que se han consolidado en estos últimos años en el conjunto de las administraciones educativas, para responder a la incorporación de alumnado extranjero a las aulas españolas. Pero, antes de iniciar ese recorrido he de realizar una parada ineludible: los conceptos.

No vamos a detenernos en ello, entre otras razones porque otros artículos de este libro se ocuparán de tan importante aspecto, pero no por ello queremos dejar de plantear una reflexión al respecto: seguimos en una meseta de confusión conceptual y de "ahuecamiento por mal uso" de los conceptos que giran en torno a la educación intercultural, la educación inclusiva, la educación compensatoria, la inmigración, la diversidad... siendo el binomio inmigración-educación intercultural el más prolijo en interferencias y confusiones permanentes.

Esta reflexión no tiene nada de original. Es generosamente difundida y compartida por numerosos profesionales de distintos ámbitos pero, generalmente, se formula desde unos sectores de la comunidad educativa contra otros. Y quizá ésta sea la paradoja, pues esa confusión es generalizada y visible tanto en los estratos más abstractos como en los más prácticos, en las actuaciones más formales como en las no gubernamentales, tanto en los

desarrollos normativos y en las políticas como en las actuaciones más concretas de la sociedad civil... aunque desde cada uno de los ámbitos o sectores analicemos con esmero la confusión que se produce en los “otros ámbitos”.

De esta confusión podríamos disertar larga y extensamente, pero quizá lo más certero y consensuado que podríamos decir de ella es que no se trata de un conflicto teórico (gastamos infinita tinta en aclarar los conceptos y sobre el papel lo tenemos bastante claro). En cambio, la confusión sigue latente en sus laderas más aplicadas, más prácticas... Es en la traducción en acciones, ya sean normativas, didácticas, formales o no formales, donde seguimos sin aplicar la interculturalidad como una metodología, como un proceso transformador, como un herramienta de construcción de ciudadanía participativa y democrática, y seguimos centrándonos en prácticas de atención al alumnado de origen extranjero, reconociendo y gestionando la diversidad, la interculturalidad y la inclusión, generalmente, en aquellos espacios educativos donde identificamos colectivos desfavorecidos, alumnado de diferentes nacionalidades o con situaciones de desventaja de la índole que sea.

Quizá, si asumimos con humildad que estamos sólo en camino de acercarnos a un modelo educativo intercultural, y que la construcción de una escuela y una ciudadanía intercultural es un proceso largo y complejo hacia el que queremos avanzar como comunidad educativa y como sociedad, estaremos fijando con acierto y solidez los mimbres de esta cesta. En definitiva, la confusión entre *inmigración e interculturalidad* será definitivamente menos grave cuánto más conscientes seamos de ella, y viceversa. La atención educativa al alumnado inmigrante ha sido y es un reto para el sistema educativo en el que se ha avanzado notoriamente, generándose un elenco de medidas y actuaciones, tanto normativas como aplicadas, que iremos desgranando en las próximas páginas. Pero en absoluto es garante, aunque si necesario y complementario, de la cimentación de una escuela intercultural e inclusiva. Ese camino es más largo, más estructural, más transformador, más integral, más comunitario... y estamos sólo comenzando a recorrerlo. Y no es mal punto de partida el marco legal que aporta la LOE, donde las diferencias entre un camino y el otro están claramente trazadas y los principios nítidamente definidos.

En cualquier caso, denostar las prácticas que consideramos equivocadas (y la consideración nunca es unívoca y unidireccional) no es el camino. Las prácticas, más acertadas o menos, SON el camino. Tal vez, asumir desde esta perspectiva el camino recorrido, convirtiendo las amenazas y los errores en oportunidades de mejora, sea la más productiva de las miradas. Y, en cualquier caso, vaya por delante que, en nuestra opinión, la mirada retrospectiva al camino recorrido en la última década por el sistema educativo español en particular, y por la sociedad española en general, en la gestión de la diversidad, deja un saldo neto más que positivo con una enorme zona de desarrollo a medio y largo plazo.

Medidas de atención educativa al alumnado inmigrante en el sistema educativo español: una respuesta consolidada

En el año 2003 la red europea de información sobre educación Eurydice [\[1\]](#), teniendo en cuenta que algunos países europeos cuentan ya con una larga experiencia en el desarrollo de políticas de integración educativa, puso en marcha un estudio comparado sobre la atención escolar al alumnado inmigrante en Europa. El interés del trabajo se fundamenta en que el

conocimiento de las **medidas de apoyo escolar** que se han adoptado en los diferentes países europeos pueden servir de ayuda para avanzar en la incorporación del alumnado inmigrante a los sistemas educativos de los países de acogida. Fruto de este estudio fue la publicación en inglés y francés, en 2004, del libro [La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa](#), traducida y publicada por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación, en la que se ofrecía información, entre otros, de aspectos relacionados con la atención lingüística desde una perspectiva comparada.

Al hilo de este estudio, el Ministerio de Educación español consideró igualmente importante conocer en detalle las medidas que se estaban poniendo en práctica en España, en el conjunto de las administraciones educativas, para dar una respuesta a las necesidades del alumnado extranjero. Ese fue uno de los objetivos del estudio [La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo español](#) (CIDE, 2005) junto a otros dos no menos importantes: proporcionar una visión global sobre la escolarización de los alumnos inmigrantes y recoger los trabajos de investigación realizados en España que habían tratado el tema.

En estos últimos cinco años se ha continuado promulgando normativa, implementado planes y programas y desarrollado líneas de actuación hasta llegar al nutrido repertorio de respuestas que el sistema educativo español ha ido construyendo en las dos últimas décadas, con una mayor producción en la última, y que describiremos brevemente en las próximas páginas.

La puesta en marcha de las medidas que desarrollaremos a continuación, intentando trazar líneas y aspectos comunes en el desarrollo de las mismas en el conjunto de las administraciones, difiere entre los diferentes territorios y resulta heterogénea la regulación normativa que las sostiene, así como la naturaleza y el rango de la legislación promulgada. En unos casos las actuaciones se insertan en Planes generales o modelos [2] y, en otros, se regulan a través de Decretos, Órdenes, Resoluciones, Acuerdos, Instrucciones o Circulares.

A pesar de la diversidad detectada en el marco normativo, se encuentran coincidencias en el tipo de medidas y estrategias para su puesta en marcha. A continuación describiremos brevemente las medidas más extendidas y acompañaremos esa descripción con una tabla de contenido que recoge un mapa actualizado del conjunto de actuaciones de las administraciones educativas.

En primer lugar cabe hablar de los **programas de acogida**, medida que se plantea en todas las comunidades autónomas como un conjunto de medidas específicas para ayudar a los alumnos de origen extranjero y al alumnado de incorporación tardía al sistema educativo. El objetivo de estas medidas, no obstante, es fomentar la inclusión social y escolar de todo el alumnado. A veces estos planes son promovidos por las administraciones educativas, y otras son los centros los que tienen que elaborar su propio plan con unas directrices.

El tipo de medidas que se planifican y se organizan en los programas debe responder a las características propias y las necesidades del alumnado, y suelen ser previas a la llegada de nuevos alumnos. Entre ellas están la información a las familias, la elaboración de folletos informativos en diferentes idiomas, y el diseño de actuaciones destinadas a facilitar la relación familia-escuela.

Para llevar a cabo estas medidas, algunas comunidades destinan recursos materiales y humanos como los coordinadores de interculturalidad que realizan una valoración del alumnado extranjero o procedente de minorías étnicas que se incorpora tardíamente al sistema educativo, con el objeto de proponer el modo de escolarización más ajustado.

Otra de las características de estos programas es que a veces se diseñan de manera conjunta por las administraciones educativas y los ayuntamientos, y atienden las necesidades de acogida no sólo del alumnado sino de toda la unidad familiar (por ejemplo, el Espacio de Bienvenida Educativa en Cataluña [3]).

Otra de las medidas implementadas por el conjunto de las administraciones es la **enseñanza de la lengua del país de acogida** [4].

Así, bajo distintas denominaciones se ponen en marcha en todas las comunidades autónomas Aulas de Atención Lingüística y, aunque sus características varían, todas persiguen el mismo objetivo: dotar al alumno que se incorpora al sistema educativo español, desconociendo la lengua de instrucción, de la competencia lingüística necesaria para incorporarse al aula ordinaria.

Algunas de las denominaciones de estas aulas y programas que llevan asociados medidas de atención lingüística son: Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, Aulas de Español para alumnado extranjero, Aulas de Acogida y Acceso al Currículo, Aulas de Dinamización Intercultural, Equipos de apoyo lingüístico, Grupos de Adquisición de Lenguas, Aulas de Enlace, Programas de Español como Segunda Lengua, Programa de Interculturalidad y de alumnado recién llegado, Aulas de Inmersión Lingüística, Programa de Acogida al Sistema Educativo.

Puede decirse que estas Aulas comparten una serie de características como su carácter intermedio, abierto, intensivo y flexible. Intermedio porque preparan al alumnado para entrar en el aula ordinaria; abierto, porque el alumnado no permanecerá en ella toda la jornada escolar, más o menos intensivas por tratarse de una intervención rápida para acelerar su proceso de adquisición de la competencia lingüística; y flexible en cuanto al número y al tiempo de estancia en las mismas.

En algunas de ellas, paralelamente al aprendizaje de la lengua, se planifican actividades encaminadas a compensar las necesidades de aprendizaje del alumnado extranjero en ciertas áreas o materias del currículo, principalmente las instrumentales, favoreciendo así la adquisición de un “vocabulario curricular” de las distintas áreas que favorezca el proceso de escolarización del alumnado.

Otra de las medidas consolidadas y extendidas es la *enseñanza de la lengua y la cultura de origen*. En este sentido cabe destacar dos antecedentes implementados a nivel nacional: el [Programa de Lengua y Cultura Portuguesa](#), realizado en cooperación con el Gobierno de Portugal e iniciado en el curso 1987-1988; y el [Programa de Enseñanza de Lengua Árabe y Cultura Marroquí](#), resultado de un convenio de cooperación firmado con el Reino de Marruecos y que se imparte desde el curso 1994-1995. En la actualidad la gestión de estos programas es competencia de las comunidades autónomas, que han desarrollado, además,

otras medidas relacionadas con el aprendizaje de la lengua y cultura de origen. De hecho, este tipo de medidas aparece entre los objetivos a promover dentro de los planes de inmigración y planes integrales de las distintas comunidades autónomas. Para la implantación y mantenimiento de estas medidas se recomienda el establecimiento de acuerdos de colaboración con los países de origen y con entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro. Como regla general, los cursos se desarrollan en horario extraescolar aunque en algunas comunidades se están estudiando iniciativas para la inclusión de estas enseñanzas en los currículos y las ofertan como materias optativas. Además, algunas comunidades fomentan que todo el alumnado, y no sólo el inmigrante, pueda acceder a dichas enseñanzas. Por otro lado, en algunos territorios se promueve, además de los programas de enseñanza, la elaboración de materiales didácticos en las distintas lenguas.

Un cuarto eje de actuación serían los **programas educativos**. Con este término se hace referencia a actuaciones específicamente diseñados para el alumnado de origen extranjero, de carácter individual. En este sentido, las medidas flexibles en la escolarización del alumnado de origen extranjero son las más extendidas (ver tabla 1: Aragón, Asturias, Galicia, Madrid, Murcia, Navarra y Ceuta y Melilla.) Otra de las medidas consiste en organizar grupos de apoyo con el objetivo de que los alumnos alcancen el nivel de competencia curricular adecuado para acceder al currículo ordinario de las enseñanzas en el grupo ordinario (ver tabla 1: Aragón, Asturias, Baleares, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Galicia, Extremadura, Murcia, Navarra, Ceuta y Melilla). A esta medida habría que añadir la sustitución de materias optativas en la ESO, de modo que la optativa sea sustituida por el programa de refuerzo correspondiente (Aragón, Asturias, Valencia).

Sin duda, el **profesorado** supone otro eje de actuación abordado por las administraciones educativas. Así, las medidas relacionadas con el profesorado están asociadas a la función docente, ya sea mediante la incorporación de otros perfiles profesionales, como el tutor de acogida o el coordinador de interculturalidad, o mediante formación específica y/o recursos relacionados con la interculturalidad y el trabajo con alumnado extranjero.

Así, en muchas CCAA se dota a los centros con altos porcentajes de alumnado de origen extranjero de más recursos humanos (ver tabla 1: Andalucía, Baleares, Galicia). En muchas comunidades se incorpora la figura del tutor de acogida, que recibe además formación específica en interculturalidad (Aragón, Asturias, Cataluña), la figura del coordinador de interculturalidad (Cantabria, Cataluña, País Vasco), el profesor de lengua y cultura portuguesa o de árabe (Extremadura), o los mediadores o monitores de inmigración (Madrid).

Otra opción es la formación y asesoramiento específico a los profesionales relacionados con la atención al alumnado, ya sea el profesorado habitual de atención al alumnado o el que atiende al alumnado de origen extranjero, por ejemplo en las Aulas de Enlace (Andalucía, Aragón, Baleares, Canarias, Castilla y León, Cataluña, Murcia, Navarra, País Vasco, Valencia) a los tutores de acogida (Aragón, Asturias) o a los coordinadores interculturales, (como en Cantabria donde las Aulas de Dinamización Intercultural ofrecen asesoramiento y apoyo a estos profesionales).

Además de las nuevas figuras docentes que se han ido incorporando al escenario, han ido surgiendo también **centros de recursos específicos**, generalmente destinados a apoyar al

profesorado y dotarle de recursos que facilite su actuación. Hemos recogido los que específicamente se han creado en relación a la Educación Intercultural y se incluyen especialmente las web de educación intercultural que existen en muchas comunidades autónomas: Aragón, Asturias, Baleares, Castilla y León, Castilla y La Mancha, Cataluña, Murcia o Ceuta y Melilla. Finalmente cabe señalar que en muchas CCAA se han creado foros y plataformas de intercambio de buenas prácticas relacionadas con la educación intercultural, como en Andalucía, Canarias, Castilla-La Mancha, Navarra, País Vasco, La Rioja. Por otra parte, la **mediación cultural** contribuye a fomentar la convivencia social y la gestión de la diversidad cultural y a favorecer una educación en y por el pluralismo cultural desde la igualdad, el respeto y la diversidad. En este sentido, el mediador cultural ha de ayudar a los diferentes sectores de la comunidad educativa a lograr un mayor conocimiento mutuo que facilite su participación para el logro de unos resultados educativos óptimos. Por tanto, el diálogo, el respeto, la empatía, la participación y el consenso son las claves de la mediación.

No obstante el papel destacado que se le atribuye a la mediación, esta medida no se desarrolla en todas las comunidades autónomas. En las que se incluye, se promueve desde distintas instituciones: se convoca desde los ayuntamientos o mancomunidades, se gestiona desde la respectiva consejería de la comunidad autónoma, o se incluyen como medida en un programa específico (sobre todo en los planes de acogida), dentro de los planes integrales o a través de órdenes.

Generalmente las funciones que se atribuyen al mediador o mediadora se organizan desde dos ejes de intervención: el centro escolar y las familias. Respecto al primer eje, en los centros educativos, estos profesionales desarrollan actuaciones de traducción e interpretación (profesorado, aulas de acogida, tramitaciones, situación socio-educativa del alumnado e identificación de sus necesidades, etc.); ayudan en actividades de refuerzo de aprendizajes del alumnado inmigrante, sobre todo en el uso del español como segunda lengua; colaboran en la resolución de tareas escolares mediante el asesoramiento directo al alumno fuera del horario lectivo ordinario; y participan en la búsqueda del consenso en las normas que han de regir la convivencia pacífica en los centros docentes. En relación a su actuación con las familias, algunas de sus tareas principales son acoger a la familia en su incorporación al sistema educativo para informar sobre la organización y funcionamiento de los centros y del propio sistema (derecho a la escolarización, oferta educativa, centros educativos, etc.); acompañar al alumno y a su familia en la primera entrevista con el centro escolar; detectar necesidades de actuación en el ámbito socio-familiar; facilitar el conocimiento de pautas culturales básicas de distintas culturas, a través de documentación y actividades con el alumnado y/o las familias; favorecer la participación del alumnado inmigrante en las actividades extraescolares del centro; y, finalmente, promover su participación activa en los centros docentes.

En cuanto al **servicio de traducción e interpretación**, presenta como finalidad última facilitar la relación entre los centros educativos y las familias de los alumnos que, por proceder de otros países, desconocen las lenguas oficiales y la cultura de acogida. Por lo tanto sus funciones básicas se concretan en la traducción de documentos oficiales y en la interpretación en las entrevistas individuales o grupales. Suele ser un servicio que se incluye dentro de los Planes de Acogida (primer contacto entre alumnado extranjero y centro educativo), como medida específica en los Planes integrales, o como programa con carácter independiente (como es el

Hacia unas políticas educativas inclusivas...

No es fácil trazar la frontera entre la educación intercultural y la atención educativa a nuestro alumnado de incorporación tardía, y la confusión de la que hablábamos al principio de este artículo no es gratuita ni baladí. Hay muchas razones que la explican pero también son muchas las diferencias que invalidan la identificación lineal entre un concepto y otro.

La educación intercultural es un modo de hacer escuela, un principio rector para educar, para orientar la educación desde el paradigma de la equidad y de la justicia, al servicio de mejorar el papel y la responsabilidad de la escuela en la creación de comunidades democráticas donde cada niña y cada niño crezcan recibiendo lo que necesitan para hacerlo.

La atención educativa específica a colectivos concretos, en este caso al procedente de otros países y culturas, supone un aspecto parcial, aunque necesario e ineludible, que se desprende de ese principio rector, junto con otros muchos mecanismo de atención individual o colectiva que la educación inclusiva ha de garantizar para ofrecer una educación de calidad a cada uno de nuestros alumnos y alumnas.

Y esa distinción sencilla a priori, pero medularmente importante, está perfectamente recogida en los principios rectores de nuestro sistema educativo. Otra cosa es el camino que tenemos que recorrer, tanto dentro del sistema educativo, como en el conjunto de la sociedad, para afianzar su traducción en praxis tangibles y generalizadas.

No obstante, los avances son considerables tanto en la ley educativa que rige nuestro sistema como en los desarrollos normativos del conjunto de las administraciones educativas, en los que muchas de ellas están optando por un modelo que entiende que la inclusión en educación pasa por una reestructuración de la organización de la escuela, adoptando medidas dirigidas a una mejor coordinación de los diferentes profesionales, una mayor permeabilidad a la diversidad de problemáticas que se presentan en las aulas, entendiendo el proyecto educativo y el curricular como un proceso en constante cambio que permita adaptarse a la naturaleza cambiante de los alumnos. Una estructura, en resumen, más flexible.

Por otra parte, el propio concepto de atención a la diversidad y las medidas diseñadas para aplicarlo en la escuela han ido evolucionando considerablemente, y la atención a la diversidad se ha ido orientando hacia la modificación del sistema para hacer frente a la diversidad del alumnado, superando la visión anterior, que proponía la integración del alumno considerado diferente en un sistema ya establecido.

Así, en la LOE se entiende la diversidad en un sentido amplio, lo cual no implica que no se haga alusión a algunos grupos concretos como beneficiarios de ciertas medidas, ya que determinadas necesidades educativas están mucho más presentes en algunos colectivos. Pero lo importante del enfoque es que las medidas de atención a la diversidad tienen por objeto responder a las necesidades concretas de cada alumno o alumna y no a colectivos particulares.

Y son ya muchas las comunidades que consideran que para lograr la inclusión es preciso poner énfasis en la diversidad de cada centro de enseñanza y de cada población, lo cual implica la necesidad de aplicar fórmulas diferentes sin olvidar el objetivo común de la inclusión de todos los alumnos y alumnas.

En definitiva y para terminar, hablar de políticas interculturales y de inclusión no es hablar de colectivos desfavorecidos sino hablar de organización escolar, de currículo, de rendimiento, de didácticas, de metodologías...

Todo ello al servicio de flexibilizar un sistema donde las estructuras y los currículos sean lo suficientemente dúctiles, con centros con la suficiente autonomía como para organizar el trabajo en función de un objetivo: lograr el éxito escolar y personal de todos y cada uno de sus alumnos. Estos centros serán inclusivos y, por tanto, necesariamente interculturales. Tenemos ejemplos, buenas prácticas, discursos y marcos legales que lo permiten y lo impulsan. Pongámonos a ello sin olvidar que ese camino no tiene estación de llegada y, por tanto, final del trayecto. No es una meta, es un proceso, una metodología, una manera, en definitiva, de hacer educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Eurydice (2004). La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa. Bruselas

Muñoz-Repiso Izaguirre, M; Alfaya Hurtado, J; Fernández Torres, P (Coords.) (2005). La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España. CIDE, Ministerio de Educación. Madrid.

Grañeras, M y col. (2007): "La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas". Revista de Educación nº 343, pp. 149-174.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

- ▶ Resolución de 29 de mayo de 2007 de la dirección general de política educativa por la que se autoriza el programa de acogida y de integración de alumnos inmigrantes y se dictan instrucciones para su desarrollo (BOA 06-06-2007).
- ▶ Circular de 13 de junio de 2007 de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se dictan instrucciones para la implantación en el curso 2007-2008 de las enseñanzas definidas en el Decreto 56/2007, de 24 de mayo, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias (BOPA 13-06-2007).
- ▶ Circular de 19 de junio de 2007 de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se dictan instrucciones para la implantación en el curso 2007-2008 de las enseñanzas definidas en el Decreto 74/2007, de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias (BOPA 19-06-2007).
- ▶ Resolución de 17 de mayo de 2010, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa, por la que se organiza la atención educativa al alumnado con integración tardía en el sistema educativo y al alumnado en situación de desventaja socioeducativa, escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (BOCyL 27-5-2010).
- ▶ Resolución 3072/2008 por la que se regulan los Espacios de Bienvenida Educativa (DOGC 23-10-2008).

- ▶ Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (BORM 3-11-2009).
- ▶ Orden Formal 93/2008, de 13 de junio, del Consejero de Educación por la que se regula la atención a la diversidad en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria de la Comunidad Foral de Navarra (BON 30-7-2008).
- ▶ Resolución de 20 de abril de 2007, de la Dirección General de Enseñanza, por la que se establecen los criterios y el procedimiento para la autorización del funcionamiento durante el curso académico 2007-2008, del Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE) en centros docentes sostenidos con fondos públicos, que impartan Educación Primaria o Educación Secundaria Obligatoria (DOCV 7-5-2007).
- ▶ Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla (BOE 6-4-2010).

Notas

[1] Eurydice es la Red de Información sobre Educación de los países europeos, dependiente del Programa de Aprendizaje Permanente de la Comisión europea. La Unidad española de Eurydice está ubicada en el Área de Estudios e Investigación del Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación (IFIIE) del Ministerio de Educación

[2] Plan de Inmigración de Andalucía, 2010-2014; Plan Integral para la Convivencia Intercultural de Aragón, 2008-2011; Plan Autonómico de Inclusión Social de Asturias, 2009-2011; II Plan Integral de Atención a las Personas Inmigradas de las Islas Baleares; Programa de Educación Intercultural de Canarias; Plan de Interculturalidad de Cantabria; Modelo de educación Intercultural y Cohesión Social de Castilla-La Mancha; Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León; Plan para de Ciudadanía e Inmigración de Cataluña, 2009-2012; Plan Director de Inmigración y Convivencia de Valencia, 2008-2011; Plan de Inclusión Social de Extremadura, 2008-2011; Plan Gallego de Ciudadanía, Convivencia e Integración, 2008-2011; Plan de Integración de Madrid, 2009-2011; Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración de Murcia, 2007-2010; Plan para la Integración Social de la Población Inmigrante de Navarra; Plan Estratégico de Servicios Sociales de Navarra, 2008-2012; Programa de Interculturalidad y de Inclusión del Alumnado Recién Llegado del País Vasco, 2007-2010; II Plan Integral de Inmigración de La Rioja, 2009-2012.

[3] Resolución EDU/3072/2008, de 17 de octubre, por la que se regulan, con carácter experimental, los espacios de bienvenida educativa (DOGC de 23 de octubre de 2008).

[4] Grañeras, M y col. (2007):" [La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas](#)". Revista de Educación nº 343, pp. 149-174.

Fuente: Red de Escuelas Interculturales [en línea]
<http://www.escuelasinterculturales.eu/spip.php?article79>