

## ***La atención a la diversidad: la otra cara de la comprensividad***

La comprensividad como aspiración no sólo está neutralizada en nuestro sistema educativo por la existencia de una doble red de centros. Tiene otro aspecto, en su mismo mecanismo interno de funcionamiento, que pone en evidencia su imposible realización dados los medios con que opera todo el complejo escolar: los procedimientos llamados de atención a la diversidad, destinados a crear en los centros, especialmente en los públicos, un sistema de "educación compensatoria", dirigido a aplicar paliativos al evidente fracaso de un sistema que no logra "el éxito de todos los alumnos como objetivo".

Este sistema interno de ayudas, apoyos, grupos especiales, es gestionado a través de los Departamentos de Orientación de los IES, y constituye un complejo entramado que niega de plano la realidad de la comprensividad, al menos en los términos en que fue concebida.

En términos estrictos, la aceptación de la diversidad no es una idea exótica, si pensamos que un sistema educativo tiene que responder a las necesidades de individuos distintos que, con capacidades y expectativas diferentes, han de encontrar en un ámbito general las respuestas personales para su formación.

Pero no es éste el enfoque que se da a las medidas de atención a la diversidad, previstas por los desarrollos normativos. Lo que esta expresión indica en la realidad práctica es que un centro, preferentemente público, se enfrenta cada año, al comenzar el curso en septiembre, a una situación que puede prever en su globalidad, pero que no puede perfilar en sus líneas precisas hasta que no han transcurrido unas semanas de funcionamiento, lo que trata de hacer mientras se admite diariamente, fuera incluso del plazo de matriculación, un goteo de alumnos que deben ser evaluados sobre la marcha, al tiempo que se atiende a los ya matriculados.

Esta situación se va aclarando cuando se confeccionan y recomponen varias veces las listas de alumnos, y, por fin, se realiza una evaluación de la situación. Entonces, lo que se suele ver es que:

- Muy buena parte de los alumnos demuestra que no recuerda nada o casi nada de lo que se supone que ha estudiado, e incluso aprobado, en cursos anteriores, sean de Primaria si son de primero o bien de Secundaria, con lo que su nivel real de preparación es inferior al del curso en el que se han matriculado.
- Una buena cantidad de criaturas afirma con bíblica indignación que no ha tocado durante las vacaciones ningún papel escrito (¿para qué tendría que haberlo hecho?), y menos todavía se ha molestado en leerlo, con lo que a duras penas escriben algo en las pruebas iniciales, pruebas que un número creciente de profesores va decidiendo obviar o acortar, optando por comenzar desde el principio y ahorrar tiempo.
- Otros, o los mismos, demuestran con su (modernamente llamada) hiperactividad (correr y gritar por clases y pasillos), que saben que han venido al centro a ver a los amigos, a hacer vida social, con el mayor alboroto posible, con lo que la necesaria tranquilidad para establecer unos mecanismos ordenadores se sustituye por la algarabía y la chulería de los que ponen por encima de todo su "derecho" al juego.
- Un número no muy amplio de alumnos llegan muy serios tratando de hacer bien las pruebas, de recordar lo que saben, y solicitan con su actitud una dedicación que los ayude a seguir aprendiendo. No son muchos, pero tienen derechos que no siempre pueden ver materializados.

En esta situación, en la que los resultados de las pruebas han de dar el criterio de la selección de las necesidades educativas especiales, las direcciones, pero sobre todo los equipos de profesores implicados, tienen difícil decidir, primero, qué significa, *hic et nunc*, la atención a la diversidad, y, segundo, qué alumnos realmente la necesitan: esto último es lo más atisigante, puesto que enseguida se escucha decir a las inspecciones que los recursos son limitados... aunque las necesidades sean muchas.

Y eso, sin contar con que, además de las lagunas de conocimientos y destrezas que podríamos llamar "académicos", lo que emerge es el ambiente de desconsideración y desprecio hacia cualquier petición de esfuerzo, de ejercicio de autocontrol, o de distinguir entre el patio y el aula.

Las medidas de atención a la diversidad, ofrecidas por el Departamento de Orientación, se despliegan así como un complejo sistema de ayudas y apoyos que los profesores deben examinar cuidadosamente, siempre con el criterio selectivo de la escasez.

### **Un sistema complejo**

Los sistemas de compensación educativa previstos en la ley se concretan en cada Comunidad Autónoma. En Madrid, por examinar lo que me queda más cerca, el Plan de Atención a la Diversidad (PAD), que la Consejería de Educación (resolución del 4-9-2000, BOCM 12-92000) pide que se programe en los primeros días del curso, se concreta en las siguientes modalidades de educación compensatoria:

- Modalidad A. Apoyo en grupos ordinarios: desdobles de grupos (preferentemente en

Lengua Castellana y Matemáticas), adaptaciones curriculares individuales para desarrollar en el aula, para estudiantes con dos años de desfase curricular.

- Modalidad B. Grupos de Apoyo, para alumnos con desfase curricular de dos años, pero también con dificultades de integración en el grupo ordinario. Grupos con un máximo de 8 alumnos, que estarán fuera de su grupo de referencia 8 horas semanales y compartirán las demás materias con éste, aunque presenten en éstas el mismo desfase curricular.

- Modalidad C. Grupos específicos de compensación Educativa, destinados a prevenir el abandono prematuro del sistema educativo. Son alumnos con graves dificultades de adaptación en el aula, desmotivados para el trabajo escolar y con un desfase muy pronunciado en sus conocimientos y destrezas escolares.

Estos alumnos han de tener menos de 16 años, o cumplirlos durante el curso. Son, por tanto, alumnos que ya salen del primer ciclo sin haber alcanzado, ni de lejos, su nivel de llegada, y que pasan al tercer curso de ESO automáticamente. Forman grupos de un mínimo de 10 y máximo de 15 alumnos, y necesitan autorización paterna previa, y también administrativa. Comparten con el grupo de referencia algunas materias, incluso aunque no sientan el más mínimo interés por ellas ni estén preparados para seguirlas.

Puede haber, además, dentro de esta Modalidad C, lo que se llama un "Grupo Específico Singular" (GECS), que funcione como grupo independiente sin otro de referencia, para los casos difíciles, a los que se brinda alguna actividad manual o de taller para completar el horario. Puede ser de más de 15 alumnos.

- Modalidad D. Aulas de Compensación Educativa (ACE), para alumnos que acumulen un desfase curricular muy significativo, que no valoren la institución escolar ni tengan ninguna gana de estar escolarizados. Se supone que debe ser el

centro quien las solicite, y han de estar autorizadas por la administración, aunque puede suceder que ésta comunique a un centro que ha sido elegido para albergarlas.

Los trámites son, también, trabajosos y complejos: debe haber solicitud de los padres (que a veces han de ser llamados para ello insistentemente), informes psicopedagógicos, informes del equipo docente, de la inspección. Indica la resolución que estarán "adscritas a un IES o a un centro privado que imparta la E.S.O. sostenida con fondos públicos", pero podemos estar seguros de que su sede será un IES. Los objetivos: obtener niveles adecuados de socialización, propiciar la madurez evolutiva del alumno, garantizar el aprendizaje futuro de un oficio.

Estos alumnos son, por lo general, menores de 16 años, que pasan la mayor parte de los cursos en el primer ciclo, repitiendo, acogidos en grupos de apoyo a los que se habitúan, tanto por la cohesión de pequeño grupo que así se crea como por un trato más favorable y de menor exigencia generalmente (dada su escasa disposición al esfuerzo), y también porque ya llegan al instituto con una edad mayor que la normal, por haber tenido una escolarización primaria irregular.

Al llegar al tercer curso, las ayudas de apoyo desaparecen, excepto los desdobles en algunas materias como lengua castellana y matemáticas, y entonces viene el choque de la integración en un grupo que se presenta extraño, con programaciones que no les pueden acoplar, ni siquiera si se realizan desdobles, y con escasa posibilidad de adaptaciones curriculares individuales que puedan ser mínimamente seguidas. El resultado es que los cursos de tercero suelen estar bastante distorsionados.

A estos alumnos, que han de llegar a los 16 años en estas condiciones, se les ofrecen al final del periplo dos salidas:

a) Diversificación, de uno o dos años, cursos organizados por medio de los llamados "ámbitos" (sociolingüística y matemáticas-ciencias naturales) y un grupo de referencia para las demás materias, con una tutoría especial. Para alumnos que, habiendo cursado normalmente sus estudios, no estén en condiciones de obtener el título sin ayuda; pero, también, para alumnos que hayan recibido alguna ayuda compensatoria, principalmente A y B, y puedan conseguir la titulación. Una esperanza que algunos consiguen ver satisfecha, ya que los niveles se reducen a mínimos, pero que, si intentan seguir estudios de bachillerato, los lleva finalmente a comprobar que no han obtenido el nivel adecuado y que no pueden continuar en la mayoría de los casos.

b) Garantía Social, en grupos independientes cuya programación va orientada a una mínima preparación laboral, en las ramas de formación profesional que pueda haber en el instituto, o que se implanten a tal fin. Puede haber una salida a un grado medio de FP si se pasa un examen de acceso, que es una prueba externa.

Organizado para que no carezca de una lógica interna, y apoyado por una retórica que incide sobre programación, permisos paternos, concesión de la administración, etc., este sistema de compensación educativa es una selva en la que se internan bastantes alumnos de secundaria, sin que nunca puedan encontrar la salida de la compensación que se les promete como objetivo, es decir, sin que puedan alcanzar el nivel de la comprensividad que se proclama brillantemente en el frontispicio de la ley.

Y ello, por diversas y concretas razones:

- ¿Qué puede significar, y cómo evaluar, que un alumno entre en la educación secundaria "con dos años de desfase curricular"? ¿Respecto de qué currículo? ¿Del de la primaria, que es casi inexistente en cuanto a aprendizajes concretos y acumulativos? ¿De la capacidad para recordar lo aprendido, ya no a lo largo del curso

anterior, sino sólo durante el mes anterior? ¿De lo que deberían, y parece lógico, saber?

Los profesores de secundaria, inmersos en esta situación diariamente, saben por propia experiencia la situación de inconsistencia intelectual que presentan muchos de los alumnos que llegan por primera vez al instituto (y que carecen de hábitos de trabajo y de esfuerzo personal), que no va más allá de llenar con palabras, que muchas veces no acaban de comprender, los huecos de los ejercicios que se proponen en los libros de texto. Y eso, durante años en los que se les ha inculcado profundamente que, si no se divierten en la escuela, es que ésta no cumple con su obligación. ¿Cómo evaluar, repito, y desde qué parámetros, los "dos años de desfase curricular"?

- Por otra parte, y teniendo en cuenta la realidad práctica diaria con que nos encontramos en los institutos públicos, a cualquiera se le ocurriría pensar que, mejor que necesitar compensación educativa, sería *evitar* que tuviera que ser aplicada en una ramificación tan compleja como perfecta, diríase incluso que *demasiado* perfectamente organizada. Es la cuadratura del círculo: tener a los jóvenes escolarizados hasta los 16 años, pero dejando que alcancen sólo un perfil bajo, descafeinado, de formación. Porque los alumnos que llegan a la secundaria lo hacen con un bagaje muy escaso de instrucción, ni siquiera básica, en cuestiones como lectura comprensiva de textos de más de diez líneas, escritura correcta sin faltas de ortografía, capacidad de relacionar palabras con su concordancia adecuada, conocer y saber de memoria conceptos matemáticos sencillos, saber en qué mar se bañan cuando van de vacaciones a la costa con sus padres...

Y no se trata, como suele decir el texto de la resolución, de minorías desfavorecidas o grupos sociales de difícil integración: aunque también hay grupos de éstos, la mayor parte son estudiantes (es un decir) que han realizado estudios de primaria, pero que han sido formados *en la necesidad estructural de la compensación*: casi todos necesitan reaprender, recordar, estructurar lo que saben, salir de la fragmentación, globalizar las pequeñas parcelas de saber que han ido recogiendo ¡en seis años de su vida!. Mejor, y más barato que compensar en la secundaria, sería ponerse a evitar cualquier diferencia en la primaria, detectando a su tiempo la necesidad de apoyo en la escuela, que es el ámbito propicio, por la misma estructura temporal de la distribución del tiempo y del espacio, y educando desde el comienzo a los niños, de manera pedagógicamente progresiva, en el esfuerzo personal y en el aplazamiento de la satisfacción de los deseos. Porque se supone que eso es la educación: los niños ahora llamados disruptivos no aparecen por generación espontánea, se forman desde pequeños, porque la educación tiene lugar, en uno u otro sentido. Parece lógico, pero no para todos, por lo visto.

Y así podríamos seguir reflexionando, contrastando la realidad con el sistema. La cuestión es siempre la misma. En lo que atañe a algo tan delicado como los seres humanos que son confiados a un sistema educativo, no es bastante planificar cómo se arregla un desaguisado: es necesario poner los medios para remediarlo. A veces, basta con preguntar a quienes se pasan la vida junto al problema.

### **Los Departamentos de Orientación: el espacio de la organización**

Desde un comienzo, fueron los Departamentos de Orientación, creados por la ley de educación, los encargados de velar por que la Logse se aplicara de acuerdo con sus objetivos ideológicos, y encargados también de organizar la puesta en práctica de este programa de atención a la diversidad en la secundaria, que se fue ajustando con los años, vistas las necesidades que se evidenciaban por la aplicación de la Logse y el aumento de esa misma diversidad. Para ello, estos departamentos fueron creados poderosos, influyentes, dotados de medios y de personal distinto del profesorado de la plantilla, pues su

contratación ya se ramificaba en numerosas especialidades, más pedagógicas y didácticas que académicas.

Así, el Departamento de Orientación se convierte, por causa de la ley, en un poder dentro del instituto, y sólo puede estar verdaderamente conectado con el sentir y los criterios de experiencia del profesorado dependiendo de la calidad humana de las personas que lo dirijan: si no es así, se limitan a recordar la ley y a aplicarla en seco. En general, el Departamento de Orientación es el que posee desde el comienzo la información de cuánto apoyo puede dar, y eso no se cambia generalmente por más que sea evidente que hacen falta más grupos, otros recursos diferentes, etc., o que haya casos que piden soluciones que el sistema de atención a la diversidad no contempla, pero que serían las más eficientes si se respetara la experiencia de los docentes en cuanto a soluciones adecuadas para algunos casos. Bien es cierto que este cometido del D.O. depende de las decisiones previas de la administración, pero lo que percibe el resto de la plantilla, los profesores *de a pie*, es que las necesidades y los recursos de cada curso se planifican *a priori*, mientras que la cuantificación de las necesidades que emergen tras el estudio se realiza cuando el curso está empezado, los alumnos van llegando y los grupos se van equilibrando o desequilibrando; para entonces, la rejilla de los recursos ya no puede ser modificada: el resto, lo que no se pueda atender o no esté previsto por la ley (pongamos por caso, la inclusión de un alumno en diversificación con quince años, por una necesidad especial), va a cargo del trabajo extra y la preocupación de los profesores de las diferentes materias, faltaría más.

Y ésta sería, precisamente, un área en la que debiera ser efectiva la real autonomía de los centros para organizar sus propios dispositivos en relación con las necesidades identificadas sobre el terreno para la atención a la diversidad de los alumnos que recibe. De esta manera, los institutos podrían responder a las necesidades específicas de su alumnado, y no tendrían que ceñirse a las disposiciones que previamente se han tomado (a menudo a finales del curso anterior) sobre lo que, posiblemente -o no-, van a poder utilizar a comienzo de curso, o, si es necesario, durante el desarrollo del mismo, si las circunstancias lo hacen necesario, teniendo en cuenta la prácticamente continua matriculación que vienen acogiendo los centros públicos. Ése sería un paso efectivo hacia la equidad.

Compete también al D.O. -en cuanto a contenidos se refiere- establecer los criterios de las adaptaciones curriculares, pero éstas las deben realizar los profesores de los Departamentos.

Vienen entonces las diferencias en los criterios de lo que debe aprender un alumno de compensatoria B. Por ejemplo: ¿son realmente dos los años de desfase curricular que hay que contemplar (cuando *eso* es lo que ya tienen, o más, los compañeros del curso considerados viables), o hay que partir de cero, casi alfabetizar, para recuperar a un alumno? ¿Hay que ir poco a poco, cuidando de no "perjudicar la autoestima" de los componentes del grupo de apoyo, enseñando cuestiones de primeros años de primaria, o hay que llevar a éstos firmemente, como pide la ley, hasta el nivel del grupo de referencia? ¿Cómo se establece ese desnivel curricular, teniendo en cuenta lo difuso, por no decir inexistente, del contenido del currículo de Primaria?

Naturalmente, son los profesores de los grupos de apoyo los que ponen las notas a los alumnos de su grupo, y éstas son generalmente más altas que las que obtienen los alumnos de cursos regulares con esfuerzo superior: entonces vienen los agravios comparativos, la desilusión del jovencito que se esfuerza todo lo que puede en clase y no llega al rutilante notable que su compañero "apoyado" exhibe en su boletín ante sus asombrados ojos... Porque el alumno que tiene un aprobado no mira el asterisco que va junto a la nota (no lo ve nadie, en realidad: casi nadie sabe lo que significa, incluidas las familias), y que irá difuminándose poco a poco, sin que suponga restricción en los cursos subsiguientes... Un invento el de los asteriscos que bien podría ser sustituido por un informe

o un boletín diferente (no se quebraría la autoestima de nadie) para los alumnos que reciben compensación, que refiriera sus progresos, o retrocesos, sin calificaciones. Pero tampoco eso parece que quepa en la rejilla de lo previsto.

Bien que se agradece, cuando afortunadamente se encuentra, una actitud abierta por parte de quienes dirigen y trabajan en estos departamentos para poder discutir y tratar estos puntos, pues entonces repercute positivamente en el trabajo de todos. Pero a menudo los problemas subsisten, porque son estructurales, y también porque ha solido ser hasta ahora frecuente una cierta mirada de conmiseración por parte de estos departamentos hacia el profesorado de secundaria: que "no sabe hacerse cargo de esta situación, que no comprende la verdadera realidad" y que, por tanto, no está a la altura de lo que se espera de él. ¿No merecería esta última cuestión una reflexión por parte de quienes lo siguen haciendo? ¿O una decisión de incluir estas cuestiones en la famosa autonomía de los centros? En fin.

### **Los hijos de los inmigrantes: ¿son, ellos mismos, un problema?**

Es cierto que los alumnos procedentes de la inmigración suponen un elemento de desequilibrio en el desarrollo de la actividad educativa en los centros. Pero *ellos* no son el problema: éste se encuentra, más bien, *en la forma en que son incorporados al sistema*. Y también ellos pagan las consecuencias.

Veamos, en primer lugar, cuáles son las previsiones legales para el alumno inmigrante que se incorpora al sistema:

- Modalidad A, o apoyo en grupos ordinarios. Para el alumnado inmigrante "con dificultades derivadas únicamente del desconocimiento del castellano". Es decir, su inclusión en grupos de desdobles normalmente *ya configurados* o establecidos para *otras necesidades* de compensación educativa. Para estos alumnos, continúa el decreto que ya conocemos, "el apoyo se podrá extender a otras áreas del currículo en función de las necesidades derivadas del nivel de competencia comunicativo-lingüística que presenten". Eso, naturalmente, si existen esos apoyos previamente, pues, en caso contrario, se deja al profesor de la materia que atienda a este desnivel dentro del grupo ordinario, *mientras atiende a los demás estudiantes del curso*. Que se las arregle, en definitiva.
- Modalidad B, o grupos de apoyo, a los que se podrá incorporar, de nuevo, al "alumnado inmigrante que presente dificultades derivadas del desconocimiento del castellano", es decir, contemplando sólo como dificultad el desconocimiento de la lengua, y suponiendo que hay grupos de apoyo donde colocarlos. Y surge la pregunta: estos alumnos (y cualquier otro ser humano colocado en esas circunstancias), ¿pueden aprender una lengua a niveles profundos, es decir, para realizar estudios de secundaria, mezclados con los alumnos que ya hablan esa lengua, y que están en el grupo porque necesitan compensar dos años de desfase curricular? ¿No es pedir mucho de la ya real polivalencia de los profesores y de los mismos grupos de apoyo? ¿O es que se desconoce lo que significa enseñar una lengua a estudiantes extranjeros por inmersión? ¿No sería más adecuado pensar en profesorado experto en enseñanza de castellano a extranjeros?

Pero, continúa el decreto -que, perspicaz, se da cuenta de que esto es difícil-, si esto no es suficiente, *se podrá* desarrollar un programa intensivo de aprendizaje de la lengua durante un periodo de un trimestre escolar, incrementando el número de ocho horas semanales de atención educativa en el grupo de apoyo: afirmación que exigiría nuevos recursos, horario diferente, flexibilidad para decidir cuántas horas necesita cada alumno para llegar ¡en un trimestre! a dominar el castellano para atender con provecho clases de biología, historia, geografía, etc. Pero alterar los mismos recursos no es fácil, pues se

perjudicaría a otros alumnos, y aumentarlos no depende del centro, sino de más recursos de la administración. Y eso...

Básicamente, ya está aquí todo lo previsto para la atención a los alumnos inmigrantes. El legislador entiende que un alumno ucraniano, rumano, marroquí, etc., que llega sin hablar castellano, puede tener suficiente con esas horas de apoyo, dentro o fuera del grupo, para dominar el castellano, seguir las clases del grupo al que pertenece por edad y conseguir un aprovechamiento. Bueno, el legislador cree en la magia.

Porque la realidad plantea problemas muy claros y muy concretos:

1. Hay alumnos inmigrantes que no hablan castellano y que, además, proceden de países en los que la escolarización, si la ha habido, es muy distinta, con lo que no sólo hay que atender al aprendizaje de la lengua, sino también a la formación de la mentalidad del nuevo estudiante en cuanto a un sistema escolar nuevo para él.
2. Hay alumnos inmigrantes que sí hablan castellano porque proceden de países americanos, pero que, en cambio, o no han sido escolarizados en un sistema similar, o bien sus conocimientos no les alcanzan en principio para atender con aprovechamiento las clases que reciben.

¿A qué alumnos inmigrantes, pues, se dirige la administración cuando decide las medidas de compensación? Es evidente que sólo a los que no conocen ni manejan el castellano adecuadamente: es decir, se atiende a lo imprescindible, a lo que más se ve. Pero luego están los otros, que muchas veces son mayoría, los que sí hablan pero no entienden el nuevo lenguaje de las aulas, o no tienen el mínimo bagaje intelectual que se exige para su inclusión en el sistema.

A estos alumnos inmigrantes se les aplica, al menos en Madrid, una decisión que normalmente no va en su favor, que es *convalidarles oficialmente, por convenios bilaterales entre países, o por estimaciones, estudios que evidentemente no han realizado, o que no han tenido que demostrar por medio de un certificado, título o informe curricular, guiándose, para convalidar POR LA EDAD QUE TIENEN*, y así, la Comisión de Escolarización envía a los nuevos estudiantes, que llegan durante el curso escolar en continuo goteo, con orden de matriculación, e inserción en un nivel o curso ya determinado, sin atender a lo que saben o a lo que pueden hacer. Es decir, que si tienen 15 años, van a 3º de la ESO, si tienen 17, pueden matricularse en Bachillerato, etc. Y esto no es fantasía, sino realidad vivida cotidianamente.

¿Son, pues, estos estudiantes inmigrantes acogidos como es debido por el sistema educativo? Es evidente que la mayoría de los alumnos así incorporados al sistema arriesgan no aprender nada o casi nada, o hacerlo sólo a fuerza de imaginación, dedicación y trabajo de las plantillas de los centros, siempre ajustadísimas y necesitadas de medios. Incluso, cuando estos alumnos vienen ya de la primaria porque llevan unos años en España, presentan problemas de desfase que no han sido tampoco contemplados en sus primeros años, posiblemente por la misma falta de previsión. Pero, éstos sí, pueden acogerse a las mismas modalidades de apoyo que los demás estudiantes. Si hay medios, insisto.

¿Qué sucede entonces -hay que continuar preguntándose- con estos jóvenes que se incorporan, que necesitan de una atención, que son "arrojados a la normalidad" sin estar preparados? ¿Cómo darles lo que necesitan, *sin perjudicar el necesario trabajo sobre los demás alumnos que están ya en el sistema, y que necesitan y exigen ese aprendizaje normalizado y pautado por la administración, al que, por otra parte, tienen derecho*? Éstas son preguntas que nadie responde, y que suelen ser la causa del exceso de preocupación, de trabajo y de cansancio de bastantes profesores, pues no hay que olvidar que los alumnos que no se sienten integrados en una clase y en condiciones de aprender, se convierten en elementos de difícil manejo, teniendo en cuenta sus diferentes pautas educativas, sus

costumbres, su ritmo diferente, o sus humores. Son alumnos que sienten que no hacen nada, y que acaban portándose mal, poniéndose incluso violentos por la misma inactividad mental a la que están sometidos. Y confundir esta preocupación, que es no sólo legítima sino vocacional, porque nadie quiere perder alumnos dejándolos en las cunetas, con el rechazo a los inmigrantes es, sencillamente, repugnante, es no querer ver la verdad de la sobrecarga que se vive, y que podría ser evitada. ¿De quién es la responsabilidad?

El último invento en cuanto a atención a la diversidad han sido las llamadas "aulas de enlace", en las que se contempla, sólo, por supuesto, para estudiantes inmigrantes que no hablen castellano, un aula de aprendizaje de la lengua de seis meses de duración, solución que no siempre es adecuada por la mezcla de alumnos, o, simplemente, porque el programa atiende mucho más a tratar de "normalizar" a los jóvenes en el uso del castellano y en los pretendidos objetivos de las futuras clases (he visto cuadernos de una joven magrebí proveniente de un aula de enlace que contenía edificantes análisis sintácticos copiados en limpiísimas hojas, mientras la chica no sabía ni leer diez líneas de un texto en castellano fácil que yo le había dado para una sencilla prueba inicial: ¡en 3º de la ESO!) Para que parezca que un cierto barniz es suficiente, supongo.

Además, ¿por qué no hay aulas de enlace en todos los centros donde haya inmigrantes? ¿Por qué se "conceden" como si fueran privilegios? ¿Por qué se adscriben mayoritariamente a centros concertados que, al acabar esa preparación, derivan a esos alumnos a centros públicos en lugar de insertarlos normalmente en sus propios grupos? ¿Por qué quejarse, entonces, de la acumulación de inmigrantes en centros públicos? ¿O de que ya existen bastantes en los concertados? ¿Por qué no quejarse, en cambio, de falta de medidas reales de inserción? ¿O es que se cubren de esa manera los porcentajes, que se han convertido en una argumentación que debería dar vergüenza por evidenciar tanta falta de sentido democrático o de humanidad, en lugar de mirar de cerca el problema real de la inserción?

Muchas preguntas que no suelen ser contestadas, y sí cambiadas a menudo por una culpabilización al profesorado (que, como funcionarios, tienen claro que deben atender a todo el mundo, aunque, naturalmente, necesitan contar con medios para ello), o a algunos padres de chicos españoles que quieren una mejor educación para sus hijos, pero que no están por la segregación, sino por pedir una justa y lógica sostenibilidad del nivel académico al que sus hijos, como todos los demás, tienen derecho.

El problema no es, no debiera ser, por tanto, el número de inmigrantes, ni su porcentaje en cada centro (si conservamos el criterio democrático de que cada persona es sujeto de derechos y de deberes, y tiene valor en sí misma y no por su función o por el provecho que esperamos extraerle). El verdadero problema es cómo son integrados, cómo se los incluye en el conjunto del sistema; es el no tener en cuenta cuál es su pasado inmediato y su preparación previa. Aunque eso no evita la pregunta de por qué son acumulados en centros públicos, cuando, por su lugar de residencia y otros factores, podrían y tendrían que estar en los centros concertados en mayor número, ya que éstos se sostienen con fondos públicos.

Una solución mejor, que cada centro podría manejar, sería tener un aula-puente con varias secciones en la que los alumnos que no han pasado por el sistema español de educación deberían permanecer un curso, y donde:

- se los evaluaría para identificar su situación.
- se les enseñaría el castellano como lengua vehicular, si lo necesitaran.
- se los ayudaría a alcanzar cierto nivel de competencia curricular, con la posibilidad de seguir un ritmo propio (como hacen en Finlandia, por ejemplo, con los alumnos que necesitan más tiempo) de aprendizaje.

- se les darían nociones de geografía, historia, tradiciones sociales del lugar en que viven, funcionamiento de nuestro sistema democrático, etc. para insertarlos verdaderamente en el país que los acoge.

Un aula en la que, también, y muy importante:

- se les haría un control de progreso en sus tareas individuales, por medio de tutorías.
- y, en fin, se les daría a entender, con firmeza, que son responsables de su propio aprovechamiento, y que no están en ese tiempo de transición para quedarse en él indefinidamente, sino para integrarse en otros niveles de trabajo y de progreso, en un sistema educativo, ahora sí, igual para todos en derechos y deberes.

Es posible que, si se exigiera más a unos desde que llegan y a otros desde que se incorporan al sistema en la primaria, siempre de acuerdo con los criterios pedagógicos del desarrollo personal, sin mitologías absurdas, los recursos se optimizarían, los gastos que causa la diversidad se reducirían y la pretendida comprensividad se convertiría en un objetivo menos imposible. ¿Por qué resignarse a que cada vez haya más alumnos que necesiten compensación, de una u otra forma, y resignarse también a que ésta parezca un ámbito en el que permanecer hasta el final de la vida escolar? ¿Es que no estamos viendo cómo cada vez hay más alumnos con necesidad de compensación, y cómo, a la vez, desaparecen los alumnos de bachillerato o, mejor dicho, los alumnos con aspiraciones a realizar estudios para cualificarse más? ¿No es posible detectar dónde los perdemos?

### **Los alumnos con necesidades educativas especiales: la Integración**

Respecto a los alumnos que se incorporan al sistema con necesidades educativas especiales, sería necesario también cuidar al máximo, y desde el comienzo de la escolarización, la cuestión de los diagnósticos. Ésa es la tarea más importante para lograr el máximo progreso de estos alumnos, y con frecuencia se va comprobando cómo esos diagnósticos, o bien han sido realizados confundiendo la necesidad de apoyo compensatorio con una descompensación más profunda, o no se han diseñado bien las medidas necesarias para la atención personalizada del alumno.

La decisión de integrar a estos alumnos con necesidades tan especiales en los centros, no ha ido siempre acompañada del necesario acompañamiento de especialistas que respondieran del cumplimiento de esas necesidades. Y no me refiero a que no existan en los centros las personas que se encargan de ellos, que sí existen y trabajan mucho, sino, más bien, a que todo ese conjunto de ayudas debe estar coordinado por un seguimiento muy técnico que, desde el comienzo de la escolarización, dé garantías, tanto a los alumnos y a sus familias como a los profesionales que los atienden, de que toda su labor se integrará para el bien del alumno.

Porque éste, a lo largo de los cursos, pasa por muchas aulas, alcanza una socialización en el centro, y asiste a clases cuyos profesores deben ser, no sólo aconsejados, sino minuciosamente apoyados con pautas claras y precisas que informen de lo que el alumno puede y debe realizar, y con el aporte de criterios y materiales elaborados para cada uno de ellos: porque cada uno de estos alumnos es distinto, y su sensibilidad muy especial, y no se debe arriesgar nada, ni confiarse a la iniciativa o la buena voluntad de los profesores que no son especialistas, y que acogen en sus aulas a estos alumnos, normalmente amables y confiados, para realizar, en el nivel que sea, tareas académicas.

Es, ciertamente, complejo, el sistema de compensaciones educativas que queda expuesto, y genera problemas e incógnitas seguramente difíciles de solucionar. La práctica diaria, sin embargo, apremia, ya que las necesidades son crecientes, y ello demuestra que el

sistema como tal necesita ajustes radicales, desde la edad infantil, para no generar tan intrincada necesidad de compensación.

La realidad es tozuda: ya hemos oído muchas veces que hay recursos, muchos recursos, y que es necesario optimizarlos. Pero la fórmula no siempre da los resultados apetecidos, y éste que estudiamos es un caso claro. Hay que aplicar la revisión: *por sus frutos los conoceréis*. Y los frutos emergen cada primavera, cada verano, y cada vez más vemos, en las mesas de evaluación (a veces con más profesores evaluando que alumnos para evaluar) que estos medios no dan los frutos deseados. ¿Seguimos tapando la realidad con la ley, o escuchamos a quienes viven cotidianamente esta situación y adaptamos la ley para cambiar la realidad?, pregunto a quien corresponda. Desde el puesto de trabajo, diariamente, muchos esperamos la respuesta.

**María José NAVARRO**