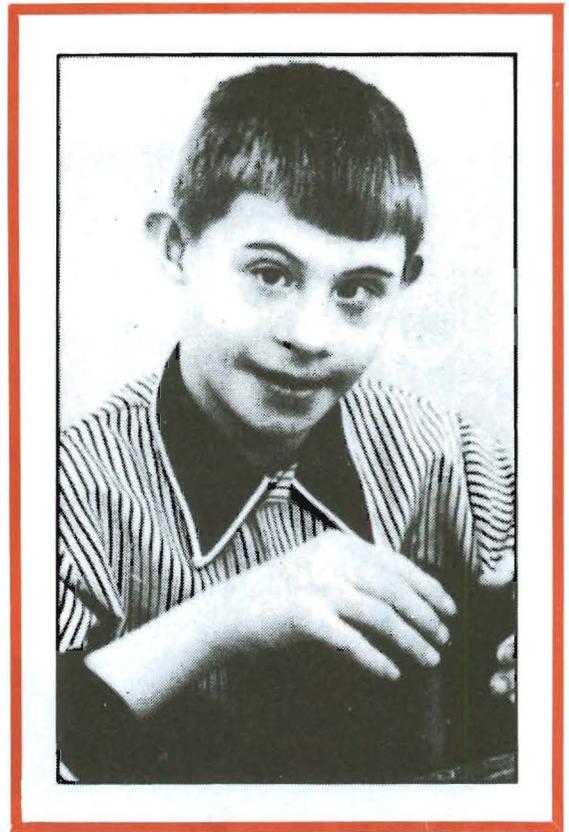


Integración escolar, principios y condiciones



Amparo Pla Alonso
N.º colegiado 0339

DESDE hace casi tres años, y de manera sistemática, se está cuestionando el modelo de actuación en Educación Especial, se ha ido reflexionando en torno a este sector crónicamente marginado y se dibujaban algunas alternativas que apuntaban hacia la integración. Hoy todos los análisis y las experiencias que se precien de ser innovadoras avanzan decididamente hacia el proceso de integración escolar. Al menos ésas son las intenciones y la filosofía de fondo. Sin embargo, es obvio, y no vamos a ser demagogos, que las condiciones escolares y ambientales distan hoy todavía mucho de facilitar esa tarea integradora.

Vamos a hacer un poco de historia. Lo que en otro tiempo se consideraba la mejor manera de atender a los deficientes, separándolos

en instituciones aisladas se ha convertido hoy en una solución rechazada tanto por padres como por técnicos y políticos. En la mayoría de los países, estas instituciones han ido desapareciendo a partir de los años 40.

La agrupación de los deficientes en centros segregados, si bien hacía pensar que comportaría un cambio de enfoque hacia objetivos más educativos, adolecía de la conceptualización de los deficientes como enfermos que había que curar o rehabilitar.

Bajo este punto de vista, la categorización del tipo de déficit, de su grado de intensidad, de las características que lo diferenciaban, de la etiqueta a cada niño, se continuaban sobrevalorando y sofisticando hasta límites insospechados, ya que, en buena lógica, se suponía

que, conseguida la etiqueta para una persona determinada, «el tratamiento educativo» caería por su propio peso. Por tanto, era necesario tener centros muy especializados de acuerdo con los tipos de déficit.

Esta concepción medicalista de la Educación Especial ha tenido consecuencias negativas en el desarrollo de las personas con disminuciones físicas, psíquicas o sensoriales. Autores como Brown (1976) señalan: «Esta concepción ha impedido en muchos casos, si bien inadvertidamente, que muchos alumnos deficientes y no deficientes adquiriesen las habilidades, valores y actitudes necesarios para funcionar en los ambientes polifacéticos e interpersonalmente complejos de la vida adulta.»

Esta necesidad de etiquetar es la que ha provocado

que se clasifique a los niños según etiologías, y no según las necesidades educativas que plantean. Este mismo acto etiquetador ya de por sí separa al deficiente de los otros niños.

Cuando un alumno llega a su maestro con esta etiqueta favorece de por sí que se produzcan cambios en las expectativas que el profesor depositó en su alumno.

Hobs (1975) afirma que «las perspectivas de los maestros delante de este tipo de alumnos tienden a desarrollar actitudes negativas y un nivel de expectativas muy bajo del posible

progreso del alumno. El maestro puede llegar a convencerse de que no podrá hacer nada por este niño y puede hacer que esta actitud de fracaso se transmita al alumno a través de su interacción. De esta manera, los fracasos del alumno serán interpretados como una confirmación del diagnóstico que había realizado previamente».

Como reacción a estos sistemas, durante la década de los años sesenta se produce en Estados Unidos y algunos países de Europa (Suecia, Noruega, Italia) un amplio movimiento de re-

chazo de las escuelas de educación especial segregadas. Este movimiento fue iniciado por las asociaciones de padres y, más tarde, recibió también el apoyo de la opinión pública y de los profesionales de la educación.

Todos estos colectivos han reivindicado el derecho a una educación normalizada para los deficientes. En cada país estos cambios se han producido de distinta forma, pero existe un objetivo común, que es la educación de los disminuidos de la forma más normalizada

posible con el resto de la sociedad.

Este objetivo no es, sin embargo, un hecho aislado, un punto más de la transformación de los servicios, ni siquiera de los programas, sino que es producto de cambios mucho más fundamentales que involucran los valores y normas sociales, y por tanto los juicios éticos que de ellos se desprenden. Hemos pasado, como diría Brown (1976), de la lógica implacable de la homogeneidad a la lógica de la diversidad. Consecuencia de esta modificación en los valores y normas y de la apli-



cación del principio de normalización, se produce en el medio educativo el cambio de prácticas segregadas a prácticas integradoras. Por lo tanto, el movimiento de integración escolar es consecuencia del principio de normalización, que podríamos definir o enunciar como el derecho de toda persona a una vida lo más normal posible. La sociedad tiene, por tanto, la obligación de hacer posible una existencia normal a todos sus miembros, y en la edad escolar esto implica posibilitarle una educación en un medio y con

unos objetivos lo más normalizados y normalizadores posible.

Este principio supone un reto considerable para la Administración, por la exigencia que comporta efectuar los cambios necesarios en la organización de las estructuras sociales, de los servicios, e incluso de los mismos recursos. La aplicación al sistema educativo actual del principio de normalización implica toda una serie de cambios en el actual funcionamiento.

Estos cambios, aunque es bueno que se produzcan

desde la cima del sistema educativo, ya que facilita el disponer de recursos para la financiación y medidas legales que lo arrojen, sería infructuoso si no fuera parejo a la iniciativa, esfuerzo y colaboración de las asociaciones de padres, asociaciones de minusválidos y profesionales que trabajan en esta área.

En definitiva, que la legislación vigente puede quedarse a nivel de expresar unas intenciones, establecer unos principios o una línea marco de actuación, y por lo tanto aguardar años y

años con una simple enumeración de buenos deseos, o bien dar un paso hacia adelante, cuando a la norma legal se le añaden los recursos humanos necesarios y la dotación financiera correspondiente que permitirá la concreción y aplicación de los principios proclamados. Y en esto estamos comprometidos todos.

Este principio de normalización citado anteriormente comporta necesariamente otro concepto, el de sectorización, que señala la necesidad de que la atención educativa se realice en el seno de la propia comunidad, sin tener que separar al niño de su familia y entorno.

Describiré a continuación y someramente los distintos grados de integración tal como quedó definido por Aoder en 1981.

1) Integración física. La actuación educativa se lleva a cabo en centros de educación especial construidos junto a centros ordinarios, pero con una organización segregada; de esta manera se comparten espacios comunes, como el patio o los comedores.

2) Integración funcional. Se divide en tres niveles:

a) Utilización compartida: comparten con los alumnos normales instalaciones comunes, pero en momentos diferentes.

b) Utilización simultánea: se utilizan instalaciones comunes al mismo tiempo.

c) Cooperación: se utilizan instalaciones comunes al mismo tiempo y con objetivos comunes. También se la denomina «integración curricular parcial». En este tipo es donde se utilizan las aulas de educación especial integrada en los centros ordinarios.

3) Integración social. Es la inclusión individual de un deficiente en un grupo-clase ordinario. El deficiente forma parte del grupo como uno más, a todos los efectos educativos. El maestro tutor recibe ayuda y colaboración del maestro de apoyo de educación especial y de los equipos concurrentes.

Esta es la forma más difícil de integración, y la única



forma verdadera de integración.

4) Integración en la comunidad. Es la continuación, el deficiente tiene que tener acceso a los recursos sociales como cualquier otro miembro del grupo social.

Todas estas formas de integración exigen, en mayor o menor medida, tener un sistema de ayudas y apoyos:

- Material.
- Maestros especializados.
- Servicios de asesoramiento.
- Actividades de reciclaje.

Existe un claro consenso sobre el papel importante que juegan los equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica en el proceso de integración ayudando al profesor en la tarea de educar.

A veces es suficiente este asesoramiento, otras veces, en función de la gravedad de las dificultades del alumno, es necesaria también la presencia de un maestro de educación especial en el aula ordinaria en determinados momentos, o que incluso realice actividades educativas con un pequeño grupo durante algunos momentos del día.

Durante la última década se han producido cambios en los principios y en las estrategias de actuación educativa.

Hasta la misma noción de deficiencia ha cambiado; se ha pasado gradualmente de considerarla como una enfermedad o defecto a considerarla como la incapacidad o debilidad que demuestra una persona dentro de un contexto determinado. Se define la deficiencia como la discordancia entre el estatus o realización individual y las expectativas del grupo en particular.

El cambio de los criterios en que todo el énfasis se pone en los déficits del sujeto hacia un enfoque más positivo, en el que se hable de las necesidades que un individuo tiene frente a un determinado entorno, es algo pa-

ra hacer posible la integración.

En esta línea, Hobbs (1975) ha desarrollado una alternativa educativa que sustituye el afán clasificador diagnosticador. Este nuevo enfoque pretende analizar las necesidades educativas y específicas que el alumno tiene para poder incorporarse plenamente y al máximo de sus posibilidades a su medio familiar y social. Este modelo de

diferencia de la norma en la medida que sea.

Noruega fue un buen ejemplo de esta reevaluación; la nueva ley de EGB fue escrita bajo este enfoque, e incluyó la educación especial en los objetivos de la EGB. La reforma educativa, más que centrarse en los

problemas específicos que presentan los escolares deficientes, va dirigida a la ampliación del concepto de

colectivo pertenece al conjunto del cuerpo social y es parte de su dinámica. Reposa, por ello, en una serie de convicciones o principios y condiciones que voy a enumerar:

1. Cualquier colectivo social que se aísla tiende a generar respuestas agresivas y defensivas por ambas partes.

2. La pluralidad y diversidad enriquecen al conjunto de la vida colectiva..



identificación de necesidades da por supuesto que educar no es homogeneizar.

Aceptar que la deficiencia está estrechamente relacionada con las demandas que el medio hace a aquel sujeto comporta necesariamente la necesidad de revisar y poner en tela de juicio los sistemas educativos que plantean caminos únicos y homogéneos para todos los alumnos y que llevan implícita la necesidad de seleccionar y retirar de este único camino a todo aquel que se

igualdad de oportunidades para todos los alumnos.

Retomando el hilo de lo anteriormente expuesto, está claro que en nuestro país hasta hora se ha vivido bajo la mentalidad de segregar a los individuos. A partir de ahora se está ya operativizando la otra tendencia, aunque con grandes dificultades, la integración.

Esta tendencia, ya lo he citado antes, reposa en un convencimiento profundo, tanto teórico y ético como político y vital, de que cual-

3. El conocimiento mutuo permite rebajar los niveles de miedo y desconfianza.

4. La práctica de la integración constituye un aprendizaje de la aceptación de la diversidad y la diferencia como parte integrante de lo que llamamos «normal».

5. Constituye en el fondo un acto de justicia y una aproximación a las oportunidades de los diversos colectivos.

Ante lo expuesto, nos preguntamos qué es integrar.

Si nuestra sociedad se basa en la segregación y la diferencia, comprendemos enseguida que intentar integrar es trabajar en la frontera de lo ya establecido para abrir una brecha en un nuevo terreno.

Es también un duro trabajo de compensación, a partir del reconocimiento de una situación injusta, y es un acicate para el progreso del cuerpo social.

La demanda que actualmente la sociedad genera es la de que se trate humanamente al «diferente», pero que se le mantenga aparte. Intentar integrar implica, pues, reconvertir esta demanda y forzar mecanismos sociales. Es un trabajo profundamente activo. Y en cada paso del camino tropieza con resistencias que tienen que ver con dos órdenes de problemas que ya han sido apuntados:

a) Los de mentalidad y de reserva hacia lo nuevo, sobre todo cuando afecta a la vida cotidiana.

b) Y los técnicos, ya que se plantean situaciones nuevas para las que, a menudo, no se dispone de experiencias debidamente tecnificadas y elaboradas.

Entendemos, pues, por «integración escolar» el proceso por el que el niño que ha asistido a una escuela diferente, o que por sus características podía ser dirigido a ella, es acogido en la escuela ordinaria y desarrolla en ella no sólo su vida en tanto que escolar, sino también como ser social.

Entendemos, pues, que es un proceso más amplio que el de la mera asistencia física al marco escolar, y de aprendizajes realizados con los demás niños, y que implica dimensiones de convivencia en todos aquellos aspectos que tienen que ver con su condición de «niño».

La integración es un proceso que transcurre en el tiempo, que tiene su evolución en él, y suele ser lenta. Por ello es básico percatarse de la importancia de la continuidad del esfuerzo que requiere y de la cons-



tancia de la línea pedagógica que exige en aquellos que se hacen directamente responsables del proceso. Como ya he citado, la integración desborda en mucho el ámbito de lo académico para abarcar todos los aspectos de la vida social que se dan en la escuela y fuera de ella. Por ello consideramos que es el «conjunto de las instituciones» el que se pone en juego ante un proceso de integración, es toda la escuela la que se halla en juego ante la integración y el conjunto de sus formas de funcionamiento el que debe movilizarse ante ella.

Las dificultades que existen para llevar a cabo exitosamente este proyecto son de la misma naturaleza, presentan las mismas características que las dificultades para evitar que una escuela genere sus propios mecanismos segregadores. Nos hallamos ante una única escuela, que, estrechamente unida a sus propios mecanismos marginadores, ofrece resistencias importantes para movilizarse a fin de integrar aquellos niños que no han podido beneficiarse de una escolaridad normalizada.

Por ello, al señalar las dificultades para la integración, estamos trabajando para prevenir la segregación de aquellos que están actualmente en la escuela.

Voy a señalar a continuación algunos aspectos directamente relacionados con el funcionamiento de la institución escolar en su conjunto que creemos determinantes, tanto en los procesos de marginación que la escuela genera en los niños que regularmente asisten a ella como en aquellos que se van a generar en el momento de plantear la integración de los que tienen dificultades.

El señalar estos aspectos puede servir sólo para percatarnos con más detalle de las formas concretas en las que se expresa el funcionamiento institucional y para abrir reflexiones acerca de su modificación.

1. La medida de los centros.
2. El número de niños por aula.
3. Los sistemas de poder imperantes en la institución.
4. El nivel de comunicación interna.

5. La permeabilidad de la institución respecto al medio.

6. La estabilidad del personal docente, ya que permite la continuidad de los objetivos pedagógicos.

Todo lo señalado hasta aquí son rasgos que caracterizan el funcionamiento global de la institución escolar y juegan un papel fundamental en la vida de cada día en la escuela, y en definitiva éste es el marco en el que se va a desarrollar la vida del niño que vamos a integrar, y dentro del cual los programas escolares más o menos individualizados y las relaciones con el personal especializado van a tomar su significado.

En resumen, y para finalizar, me gustaría resaltar que la integración plantea un esfuerzo «extra» al conjunto de la institución; se obliga a la escuela, directa o individualmente, a un reajuste de todos sus mecanismos cotidianos. O bien este esfuerzo es compartido por la mayoría, o bien se logra una integración física, quizás académica, pero difícilmente social.