

A INTEGRACIÓN ESCOLAR

A situación actual e os retos pendentes

Ángeles Parrilla Latas
Dpto. Didáctica e O. Escolar
Universidade de Sevilla

INTRODUCCIÓN

Desde que, nos anos sesenta, no norte de Europa se iniciaron as primeiras experiencias de integración escolar ata os nosos días producíronse importantes cambios tanto na propia idea do que é a integración coma na forma de desenvólvela. Estes cambios non foron paulatinos nin tiveron igual impacto nas orientacións sobre a integración. Unha simple mirada ás lexislacións integradoras dos países da comunidade europea (O'Hanlon, 1992) ou, sen ir máis lonxe, das nosas propias comunidades autónomas, revela a disparidade de formulacións e propostas integradoras.

Como consecuencia disto, as escolas reciben mensaxes contradictorias sobre as bases da mesma integración escolar así como sobre a forma en que poden ou deben orientalo traballo cos alumnos con necesidades educativas especiais.

Este artigo trata de reflexionar sobre este tema. Para isto, nunha pri-

meira parte ofrece unha visión panorámica dos cambios ocorridos nos últimos anos en relación á integración (que ideas se sucederon, que enfoques pugnaron entre si ou primaron sobre outros, que prácticas tiveron máis éxito...). Queremos con isto colaborar a clarificalo porqué desde distintas instancias (políticas, académicas, prácticas...) se dan orientacións ambiguas ou incluso contrapostas sobre o proceso integrador.

Os puntos que iremos repasando serven para xustificar e anticipar as formulacións, que nunha segunda parte, identificamos como retos pendentes da integración escolar, ou o que é o mesmo, como puntos fundamentais sobre os que reflexionar, traballar e investigar para colaborarmos no que ha de se-lo desenvolvemento da integración escolar.

1. UNHA VISION RETROSPECTIVA DA INTEGRACION ESCOLAR

Imos ir revisando aquí o que se podería considera-los grandes tópicos ou

núcleos ó redor dos que se articula a trama da integración. Veremos como foi evolucionando e cambiando a propia interpretación da integración, como se foi modificando a idea que se ten sobre os chamados "alumnos de integración", as variacións e roles atribuídos ós profesores neste proceso; os diversos modelos de currículo e apoio á integración que se foron desenvolvendo e ata confrontándose, a propia idea do centro escolar - de escola- que subxace ás posturas que sobre os puntos anteriores se adopten; e os modelos e tipo de investigación utilizados para analiza-la integración escolar.

A Concepción da Integración Escolar

Pódese falar sen temor a equivocarse dunha concepción práctica da integración escolar, que se foi distanciando, ou en todo caso diferenciándose do que se podería denomina-la concepción ideolóxica da mesma. Isto é, podemos falar de diversas interpretacións dadas á idea orixinal de integración escolar e das consecuentes variacións no desenvolvemento práctico da mesma.

Nun primeiro momento (non superado de todo, segundo que contextos e situacións) a integración escolar interprétase como o emprazamento físico do alumno deficiente na aula ordinaria. Fálase incluso do "transvasamento" de alumnos como a clave do proceso. O obxectivo da integración enténdese así como o cambio de escolarización dos alumnos deficientes desde os centros e aulas específicos ata os centros e aulas

ordinarios. Por isto, a cuestión fundamental que trataron de desvela-los primeiros estudos e prácticas integradoras era se o simple contacto físico do alumno deficiente con alumnos de escolarización ordinaria beneficiaría (académica, social e persoalmente) máis a ese alumno que a asistencia a unha aula específica, de educación especial.

Cando se constatou que a situación era un criterio insuficiente para valora-la incidencia da integración no alumno comezouse a salientar e entender-la integración en termos do nivel de participación instructiva e social do alumno deficiente na aula ordinaria (Kauffman, Gottlieb, Agard e Kukic, 1975). O obxectivo e cuestión básica que pasaron a facerse estudosos e profesionais da integración convértese en : ¿Que técnicas e métodos serven para facilitala integración escolar do alumno na aula?.

É así, porque se traduce neste caso a integración en termos da "participación/aceptación" do alumno na vida da aula. Ó abeiro desta interpretación da integración prodúcense moitos e moi diversos intentos de acometela que teñen en común a "sofisticación" e tecnificación da tarefa integradora con obxecto de lograr esa participación ou axuste do alumno ó novo contexto (aula) en que se atopa.

Estando aínda en uso esta concepción da integración xorde unha nova lectura da mesma: a integración como proxecto global de Centro. O seu obxec-

tivo é intentar ofrecer unha educación que se axuste á diversidade, á peculiaridade, diferenza e idiosincrasia de cada alumno e de cada contexto escolar (Ramasut, 1989). É esta unha postura coincidente e partícipe, de formulacións educativas que entenden a escola e o papel da mesma inexorablemente vinculados a procesos de desenvolvemento organizativo. O obxectivo perseguido desde esta última interpretación da integración remite o proceso integrador (non ó alumno, non ó profesor) ó modo en que a escola atende e/ou debe atender-las necesidades dos seus alumnos (Parrilla, 1992a).

O Papel do Alumno

Parte importante destes cambios débense ó propio papel atribuído ó alumno no proceso integrador segundo as distintas interpretacións da integración. De suxeito pasivo da integración, ó que se colocaba nunha clase “para que se integrase”, o alumno pasa a se-lo obxecto ou protagonista da integración. Non só se se intervéen sobre el para produci-la, senón que a integración diríxese esencial e basicamente a el.

Pero, este é, tamén un protagonismo pasivo xa que se entende que a integración se producirá se se fan ou aplican determinados métodos ou estratexias “sobre” o alumno. É así porque esencialmente a visión que se ten de alumno está centrada no déficit. Elabóranse Programas de Desenvolvemento Individual, aplícanse técnicas de modifi-

cación de conducta, fórmase o profesor, etc. (Gresham, 1986) para modifica-lo alumno, para adaptalo, capacitalo e dotalo das estratexias, habilidades, coñecementos útiles para “sobrevivir” nunha aula ordinaria.

Simultaneamente, algúns, aínda poucos, traballos e experiencias comezan a chama-la atención sobre a bidireccionalidade do proceso integrador. A integración do alumno na aula é un proceso complexo que depende non só do alumno, senón tamén dos seus compañeiros. E, ó tomarse conciencia da importancia das interaccións na aula para o proceso integrador, entran en escena os alumnos considerados normais. Intervense sobre eles para que incidan sobre o alumno a integrar, e en ocasións modifícase a aula para que o alumno poida adaptarse á mesma (Staimback e Staimback, 1992).

En definitiva, estase a recoñecer-lo erro de conceptualiza-lo alumno como obxecto e suxeito único e pasivo da integración (que responde unilateralmente ós estímulos que se lle ofrecen) e apúntase cara a unha imaxe máis participativa e activa do mesmo no proceso integrador.

Esta reconceptualización sobre a propia idea e imaxe do alumno, lévano agora a ocupar un papel de copartícipe, non de protagonista, no proceso integrador. O alumno, tanto se é dos considerados de integración coma dos considerados ordinarios, é parte activa no proceso de integración, pero non a estrela ou protagonista único da mesma.

Tanto é así que un novo concepto como o de “alumno con necesidades especiais” vén a referirse ó mesmo. Este termo alude á relatividade, contextualidade e transitoriedade das necesidades do alumno. Dito doutro modo, á participación de escola e sociedade en calquera proceso de xeración de necesidades educativas. O alumno xa non é o obxecto único da integración, tampouco é o “portador dun déficit” que comeza, remata e se resolve en si mesmo. Nas súas necesidades, nas súas demandas e manifestacións participa a escola e todos aqueles contextos en que aquelas se manifestan.

A Imaxe do Profesor

Paralelamente a estas transformacións sobre a concepción do alumno vanse producindo cambios na imaxe do profesor e o papel que este ocupa no desenvolvemento da integración escolar.

Mentres que o alumno foi contemplado como suxeito pasivo que se integraría espontaneamente polo contacto con outros alumnos, o papel do profesor foi igualmente pasivo. Máis ca un membro máis do proceso integrador o profesor é un espectador que asiste á resolución dunha integración que se supón que se producirá polo mero contacto físico entre alumnos.

Cando se comeza a considerala necesidade de intervir sobre o alumno para integralo, o profesor convértese no brazo executor da integración. Pasa a ser

un técnico, que ten como función un traballo especializado e terapéutico (Upton, 1991). O profesor “opera” sobre as funcións deficientes do alumno, ou sobre as condicións (didácticas, organizativas, de relación) da aula para logra-la integración deste ás mesmas. A súa tarefa convértese así nun traballo especializado que ten como fin prepara-lo alumno para a súa inserción na aula. Un proceso no que é o alumno, non a aula, o que ha de cambiar e reaxustarse a unha dinámica preestablecida e dificilmente alterable.

De feito unha preocupación típica nos centros que traballan baixo esta idea é a de que a aula (ou sexa os alumnos de escolarización ordinaria) non se vexa afectada pola integración. O modo de logralo é formar/tecnifica-lo profesor para que este traballe de forma especial e paralela co alumno integrado, evitando así que este interfira no traballo dos demais. A metáfora do profesor como “malabarista” que manexa simultaneamente tódolos seus alumnos (esto é, sen interferencias duns cara a outros) é quizais unha boa representación deste segundo papel atribuído ó profesor.

Ante esta situación o rol do profesor, as funcións que realiza dentro da aula, as técnicas que coñece e aplica, a preparación que posúe, etc., se converten en claves da integración escolar. Por iso, a integración non esixe a participación da institución escolar na mesma, non é un problema de readaptación recíproca. É, máis ben, un problema que se circunscribe á aula, e máis en concreto ó

profesor. El é o que ten que articular e desenvolve-los medios, recursos e estratexias para lograr que o alumno se integre. Aínda que contando, case sempre, co apoio formal da institución escolar.

Pero, ademais, ó abeiro desta segunda concepción do profesor xorden toda unha serie de profesionais que deben colaborar na intervención sobre o neno. Amplíase pois o abano profesional ó redor da integración. Non só os profesores titores son os encargados do proceso integrador, os profesores de apoio, os conselleiros escolares, os equipos multiprofesionais, ou os asesores que colaboran no diagnóstico das necesidades do alumno e no asesoramento das intervencións a realizar sobre o neno son algúns dos profesionais que pasan a formar parte e a ser obxecto de estudio como participantes no proceso de integración (unha revisión máis detallada destes temas pode verse nos traballos de Lacey e Lomas, 1993 e Daniels e Ware, 1990 que ofrecen unha análise do tema na área anglosaxona; mentres que os traballos de Alberte, 1991 e Guerrero López, 1991, fan acercamentos máis concretos no noso propio país).

Pois ben, xunto a esta orientación da integración tan centrada no papel e o peso dos distintos profesionais xorde un último enfoque. Esta terceira concepción do profesor é comprensible só se se ten en conta a importancia que foi cobrando o contexto e o desenvolvemento profesional dos profesores nos últimos anos. Dos estudos centrados na aula, no profesor individual e/ou seus

apoios, que desatendían a interacción da aula e do profesor co medio escolar no que se atopaba, pásase a unha visión que sitúa o profesor individual e o seu desenvolvemento profesional no seo da comunidade escolar na que se produce a integración.

A nova imaxe do profesor de integración que emerge destas formulacións caracterízase como profesional vinculado a dinámicas colectivas, como ser reflexivo, capaz de construír e analizar estratexias e modelos de comprensión e acción a través da súa propia práctica diaria. En consonancia con isto, tamén a formación do profesorado se ve alterada. Enténdese agora como desenvolvemento profesional vinculado ó contexto en que xorden e détectanse as demandas e necesidades de profesores e alumnos (López Melero, 1991; Balbás, 1993).

O currículo

Non é unha preocupación máis no ámbito da integración escolar. Quizais sexa, a nivel teórico, o tema máis controvertido de toda a formulación integradora. E é seguro que é, hoxe por hoxe, un tema de ineludible referencia ó propoñerse o desenvolvemento da integración escolar.

Dous son os momentos e posturas básicas destacables ó redor do tema do currículo e a súa incidencia no desenvolvemento da integración escolar. Estes dous momentos corresponden ó que se podería denomina-lo dilema

curricular integrador. Este dilema que se pode enunciar como a tensión derivada de optar entre un “currículum común e único vs. currículum especial e dobre”.

Isto é, o dilema entre a necesidade de crear e traballar baixo un currículo diverso ou baixo diversos currículos. Primando a atención global ou a atención especial. Adaptando o ensino a cada alumno, ou pola contra buscando directamente unha oferta individual para todo aquel que non se axuste á medida da aula.

Así estas dúas propostas curriculares deron lugar na práctica a outras tantas alternativas de traballo na aula. A proposta da dualidade curricular foi representada pola elaboración de Programas de Desenvolvemento Individual (PDI) para cada alumno integrado nunha aula ordinaria. Representa esta proposta un achegamento educativo ó tema da integración que supón, máis que o recoñecemento da diversidade, a perpetuación das diferencias entre alumnos (ó entenderse as diferencias entres estes como insalvables), o que dá lugar á existencia dun programa único, individual e persoal para ese alumno. Aínda que comparta mesa, cadeira e aula con compañeiros que seguen de modo preferente un currículo diferente ó seu (ás veces ata oposto). É así por dous motivos:

1- o déficit do alumno é a súa principal característica definitoria. O que o separa dos demais é precisamente o que marca e guía a súa educación.

2 - o currículo xeral dos alumnos está pensando para un alumno tipo, con características estándar e homoxéneas. Ó ser pechado e inflexible non se pode pensar en adaptalo ou flexibilizalo para determinados alumnos.

A proposta de currículo único, posterior na súa aparición e desenvolvemento, vén representada pola elaboración e concreción de Adaptacións Curriculares a nivel de centro, aula e alumnos individuais.

As adaptacións curriculares enmárcanse, a nivel teórico, no movemento coñecido como “Adaptación do ensino”. O intento de adecualo ensino ás peculiaridades e necesidades de cada alumno é o seu eixe. Aínda que alude tamén ó recoñecemento, non só da aula como conxunto heteroxéneo e diverso de alumnos, senón como conxunto de individualidades para as que non existe unha resposta educativa única.

Así pois, a idea de Adaptacións Curriculares, como acabamos de ver, é moito máis que unha proposta ou fórmula técnica a aplicar sen máis. Na filosofía de fondo desta orientación educativa destaca a idea dun currículo único e común para tódolos alumnos; a idea dun currículo como proceso, aberto e flexible; e a aposta por unha escola que se “adapta” ós seus alumnos e ás súas necesidades e non á inversa.

A importancia de aclarar esta segunda opción sobre o currículo radica no feito de que o basearmos nuns

conceptos ou outros (escola como eixe curricular vs. aula e alumno como eixe do mesmo; currículo único vs. currículo dobre; homoxeneidade vs. diversidade) deu pé durante o desenvolvemento e evolución da integración escolar a procesos educativos claramente diferenciados en canto a como adapta-lo ensino ás diferentes necesidades dos alumnos. Pero o seu uso de forma confusa produciu importantes equívocos e contradicións no desenvolvemento práctico da integración.

Sexa, por exemplo, o caso do profesor que pretenda a integración dun alumno na súa aula e que na crenza do respecto ás necesidades individuais elabora tan só para o alumno integrado (obviando as necesidades individuais doutros alumnos, así como as necesidades comúns a tódolos alumnos) un currículo supostamente “adaptado” para ese alumno.

O Centro Escolar

Quizais o cambio máis espectacular que se atopa producido no desenvolvemento da integración é o que, de acordo coa evolución xeral sinalada, levou a reclamar para o Centro escolar o eixe do proceso integrador. Así, desde os intentos integradores atrapados primeiro en converte-los alumnos en suxeitos e obxectos da integración, despois centrados no contexto da aula, e nas funcións do profesor como a clave integradora, avánzase cara a unha concepción nova que sitúa o centro escolar, a institución

educativa no epicentro da integración (Wang e Walberg, 1985).

O centro escolar aparece agora como o ámbito xeral de referencia da integración escolar. Incluso se adoptou unha expresión que reflicte esta idea e o movemento xeral no que se inscribe. Así pois o modelo de “integración centrada na escola” viríase contraponer ós máis típicos “modelos de integración centrados no neno” ou nos “servicios e apoios especiais” (Dessent, 1987). E é que baixo esta nova reorientación da integración só no ámbito representado pola institución escolar adquire aquela todo o seu sentido xa que a mesma ha de ter como obxectivo prioritario a mellora e a adecuación da oferta educativa que cada centro escolar ofrece ós seus alumnos.

O enfoque centrado na escola supón de cara ós alumnos con necesidades educativas especiais unha ruptura cos padróns integradores apoiados no traballo específico e especializado e unha reorientación cara a unha práctica educativa xenérica. Por iso o mesmo papel dos servicios de apoio e dos especialistas reoríentase e pasan de estar centrados no alumno como suxeito da integración a organizarse desde a perspectiva do apoio ó centro escolar como unidade integradora.

Polo tanto finalmente asúmese que o tema da integración escolar é antes un tema referido á institución escolar (á calidade da súa oferta educativa), que a suxeitos ou individuos aínda que sexan estes suxeitos con necesida-



des educativas especiais.

É esta unha visión global do proceso educativo integrador na que tódolos elementos curriculares, organizativos, formativos, profesionais.... han de estar interconectados, unidos. E será o centro escolar o eixe e motor desa interconexión.

Isto supón unha concepción educativa, curricular, adaptada primeiro á situación concreta de cada contexto escolar e logo, e só despois, adaptada a cada aula e alumno en particular fronte á tradicional idea de integración como un problema de profesores concretos con alumnos concretos (os suxeitos con necesidades educativas especiais) en aulas concretas.

A Investigación sobre Integración

Os estudos sobre integración escolar tamén foron avanzando e modificando desde as súas cuestións de estudio ata as metodoloxías de traballo. Foron adaptándose ós cambios e demandas que xorden das transformacións anteriores.

En canto ás metodoloxías utilizadas para analiza-la integración abandonanse primeiro os estudos correlacionais e, paulatinamente, os de laboratorio experimentais que controlaban o efecto de determinadas variables manipuladas na integración do alumno (en termos de aceptación social, interacción, rendemento, etc.) por estudos que analizan a integración no seu contexto natural de ocorrencia (Vulliamy, & Webb, 1992). Estes estudos, como xa sinalamos

(Parrilla, 1992) ben sexa de modo sectorial, focalizando o estudo na aula, o alumno ou o uso dunha técnica, ben dun modo máis global, entenden que a investigación sobre integración ha de indagarlo proceso integrador como proceso construído socialmente, e ha de estudar situacións e problemas singulares e idiosincráticos.

En canto á temática abordada nos estudos de integración cabe salientar tres grandes modelos ou enfoques sobre a mesma, que xeraron achegamentos xenuíños, por ter ámbitos de preocupación, intereses e presupostos, claramente diferenciados para abordala integración.

En primeiro lugar, o enfoque de emprazamento cara á integración constituído por estudos que tratan de desvelar os resultados da integración nos alumnos, entendida a integración como mero cambio físico de alumnos desde aulas ou centros específicos ata a aula ordinaria. Estes estudos non tratan de analizar cales son os procesos que subxacen á integración, senón simplemente de constatalos seus resultados no alumno (Leinhardt e Pally, 1982).

Un segundo enfoque investigador ou enfoque sectorial circunscribe a integración ó problema do neno, e con isto o proceso integrador ás intervencións que se fan sobre el (para integralo). Por todo isto, o tema de investigación preferente baixo os traballos que aglutina este enfoque céntrase na comprobación de certas hipóteses de traballo na aula. En xeral,

utilízase a investigación proceso productivo. Con estudos centrados na eficacia das intervencións sectoriais sobre as funcións deficientes dos alumnos traballadas na aula.

Por último, un terceiro enfoque de investigación, que poderíamos chamar institucional, estase constituíndo ó redor dos estudos que teñen en común a importancia outorgada á institución escolar como promotora do proceso integrador. Son estudos que acometen a análise da integración escolar non só cun carácter procesual e dinámico senón tamén e sobre todo formulando a implicación e participación activa e colectiva dos membros do Centro escolar nos traballos.

Estes avances e transformacións que fomos delimitando non foron superados de forma sucesiva no tempo. Coa exclusión dos estudos que se centraban no emprazamento dos alumnos (que ben poderían darse por concluídos) no panorama actual conflúen estudos e investigacións que se poderían situar a metade de camiño entre a concepción máis tecnicista da integración e a concepción que avoga por unha comprensión totalizadora da mesma, como proceso global de Centro.

A confluencia das dúas últimas concepcións sobre a integración, o alumno, o profesor, a escola, a metodoloxía e enfoques de investigación sería pois a nota máis característica do panorama actual sobre a integración. De aí, destas distintas tendencias en uso, a dificultade

e confusión das mensaxes que, como sinalabamos na introducción, chegan ás escolas. E, de aí a importancia de coñecer estas tendencias, para que cada centro escolar, cada profesor, poida autoanalizar e resitua-la súa proposta integradora baixo coordenadas, que se ben non sempre van a poder se-las ideais (as restriccións de política educativa, presupostaria, ou de simple clima institucional encárganse, en cada caso, de modela-lo proxecto integrador), se polo menos poidan ser conscientemente asumidas e coherentes cun determinado modo de ver e face-la integración.

2. UNHA MIRADA CARA Ó FUTURO DA INTEGRACIÓN ESCOLAR.

Finalizado este repaso do devir da integración queda pendente unha análise ou polo menos un esforzo anticipatorio sobre o que cremos ha de se-lo discorrer da integración escolar, dos retos pendentes e dos pasos que no futuro guiarán o desenvolvemento da mesma.

Quixera aclarar sen embargo antes de empezar que non é a miña intención, neste punto, realizar unha revisión exhaustiva do tema. Tan só quero apunta-lo que se albisca como as grandes áreas de traballo da integración escolar, e o que desde o meu punto de vista podería se-la orientación ou enfoque para o desenvolvemento da mesma.

Ben, quizais a conclusión máis evidente e destacable da análise anterior sexa a de que a integración escolar pola

dimensión do cambio que propón segue sendo unha área en evolución, que necesita ser explorada e desenvolvida como tal, que non pode ser sometida a avaliación ou xuízo máis que de tipo procesual. Aínda que se conta xa cun amplo e diverso volume de experiencias sobre integración escolar, moitos dos problemas fundamentais, implícitos no desenvolvemento da integración, están aínda por explorar. O afianzamento e consolidación da integración escolar ten aínda moitas débedas, teórica, práctica e empiricamente pendentes. Pasamos a elas.

A necesidade de vincular ideoloxía e práctica integradora.

Desde un punto de vista conceptual é preciso volver a considera-la natureza, o sentido xeral, que debe toma-lo desenvolvemento da integración.

Os presupostos da integración que se asumen en cada contexto escolar deben ser coidadosamente sopesados a fin de evitar discrepancias ideolóxicas internas que só contribúen a prácticas integradoras pobres e faltas de coherencia xeral. Nos centros escolares, en moitos casos, faise integración, porque é o inevitable, mesturándose "formulacións deficitarias", centrados no alumno, con ideas ou asuncións organizativas de tipo institucionalque dificilmente poden ser compatibles e por tanto xerar prácticas integradoras frutíferas.

É difícil defender que a integración é un proceso dinámico, global, cons-

trutivo e singular (centrado na escola) e utilizar extratexias que levan a un tratamento parcial, estático e estandarizado do tema, organizando, por exemplo, servicios de apoio para tan só un número específico de alumnos.

Pero tamén a lexislación integradora do noso país debe ser sometida a este análise conceptual. Non pode a política integradora, baseándose na asunción da igualdade de oportunidades, xustificala posta en marcha "sexo como sexo" da integración escolar. Así, o que os medios ou os apoios sexan insuficientes ou deficitarios (isto é, faltos de calidade) parece un problema secundario. Parece así mesmo que o importante é que cada vez haxa máis nenos integrados. Pero é fácil recoñecer que a énfase na igualdade de oportunidades non ten moito valor se o aumento de nenos integrados en Centros ordinarios se produce con profesores mal preparados, pouco apoiados, cunha conciencia meramente política do tema, que non poden conseguir transformacións no desenvolvemento educativo nos seus Centros.

Se queremos vincular coherentemente ideoloxía e práctica integradora "...non se debe asumir que as escolas e aulas tradicionais, que están estruturadas para axustarse ás necesidades dos chamados " nenos normais" ou maioría, son apropiadas xa que nelas os alumnos teñense que axustar ó que foi deseñado para a maioría ou serán excluídos das mesmas". (Stainback e Stainback, 1992, p. 5).

A integración non pode significar axustar-los estudantes previamente excluídos da escola a unha dinámica educativa xeral xa existente. Na escola integradora, na escola de todos, a responsabilidade non ten que ser como axustar/adaptar-los estudantes que previamente foron excluídos da mesma, á dinámica educativa previa. O reto é como construír, desde e polos profesionais da escola, un contexto educativo que se acomode ás necesidades de todos-los alumnos.

¿Como construír un currículo para todos?

Son moitos os autores que sinalan como prioridade básica na integración o estudio sobre o currículo. E de feito, o listado de temas curriculares a abordar podería ser interminable: desde a análise de distintos modelos de currículo, ata o estudio dos distintos enfoques no seu deseño, pasando pola descrición e o debate de cada un dos compoñentes do proceso. Todo isto vinculado, claro está ás distintas necesidades educativas que se poidan ir presentando (Booth, Swann, Masterton, e Potts, 1992; Lacey e Lomas, 1993 ofrecen amplas e recentes revisións deste tema).

A integración escolar ten como reto incluídible o desenvolvemento de procesos de construción/adaptación curricular situacionais, atentos ás necesidades de centros escolares, grupos de profesores e alumnos. Este é -hoxe por hoxe- o cabalo e batalla máis forte da integración. Por iso, temos que esperar

do seu estudio se non avances totais, si avances significativos que se expandan e difundan en toda a comunidade didáctica.

O problema non é como adapta-lo currículo para un determinado número de alumnos. O obxectivo é outro. A gran débeda que temos contraída tódolos profesionais da integración é como modifica-la experiencia curricular xeral na aula ordinaria para que todos aqueles alumnos que teñen necesidades educativas poidan obter unha resposta ás mesmas.

Esta formulación abre, evidentemente, innumerables cuestións e preguntas. Unha delas, quizais a máis básica sexa a necesidade de abandona-la adaptación do currículo desde referentes centrados no alumno como ser deficitario. No seu lugar tense que adoptar unha formulación baseada no traballo sobre as áreas curriculares. Deste xeito (pensando en deseñar unhas matemáticas para todos, unhas ciencias para todos, etc.) poderase iniciar un auténtico proceso de adaptación do currículo ás necesidades dos alumnos e non á inversa.

¿Como afronta-la organización escolar da integración?

Máis cá organización escolar no seu conxunto, como xa sinalamos, foron os apoios e recursos parciais á integración (materiais e humanos) os que ocuparon en gran medida o espazo fundamental de

desenvolvemento, críticas, denuncias, disposicións e demandas para levar a cabo a integración escolar (Muntaner e Roselló, 1991).

Somos totalmente conscientes da importancia que estes temas teñen para o desenvolvemento da integración. Sen embargo, para o noso modo de ver é preciso resitualos. A solución a boa parte dos problemas organizativos e didácticos da integración escolar, pasa por desmitificar-lo papel outorgado a estes apoios e recursos e por situa-la escola no centro do cambio.

Tal e como está hoxe formulado o problema da integración, preténdese lograr, a través de modificacións parciais (case parches, se pensamos no significado literal dos termos apoio e adaptacións), que os Centros cambien, se reconvertan, para dar resposta á situación de integración. A consecuencia de todo isto é en ocasións a perda de significación colectiva da integración no Centro, que pasa a ser contemplada, abordada e estudiada como tarefa individual, de grupos, equipos ou comisións integradoras.

Polo contrario, para nós, son os Centros os que están en primeira liña do cambio. É a reorganización interna e profunda da escola (dos profesionais que a constitúen, dos seus obxectivos, do ambiente, o espazo, o tempo, da cultura escolar...) a que dará o carácter á integración escolar e a que en última instancia identificará e organizará os apoios e adaptacións necesarios para as súas metas.

É necesario pois contemplar, de cara ó futuro, un profundo cambio na formulación organizativa da integración escolar. Cambio que, salvo excepcións, probablemente non ocorrerá ata que deixemos de incidir e organiza-la estrutura colateral á integración, e nos centremos en practicar, estudar, reflexionar e investiga-la integración a través dos seus auténticos protagonistas, a escola e o seu medio.

Neste sentido os máis recentes modelos organizativos que apelan por un criterio situacional como eixe na organización escolar da integración merecen ser estudados máis en profundidade. As respostas organizativas "ad hoc", baseadas nas necesidades especiais contextuais e situacionais, fronte ás propostas baseadas na simple creación dun contínuum de servicios teñen que pasar a ocupar un espazo privilexiado nos centros implicados en proxectos integradores.

Así, máis que centra-los esforzos en conseguir un determinado número de servicios (profesor de apoio, especialistas, aula de apoio...) o traballo futuro tense que centrar na determinación - polos propios profesores- das necesidades cualitativas de servicios e apoios precisos en cada contexto concreto, e na articulación de respostas institucionais (non meros acordos ti a ti entre profesionais ben intencionados) ás mesmas.

¿Como aborda-las necesidades formativas dos profesores?

Sería imperdoable esquecer, neste repaso de temas pendentes, a necesidade de coida-la profesionalización dos docentes como condición ineludible da integración escolar. Son moitos os estudos que apuntan o status de semiprofesionalización dos docentes (Balbás, 1993; Mittler, Brouillete e Harris, 1993). Se a iso unimos unha política integradora que recorre ó voluntarismo, e non á profesionalización, como mecanismo de posta en marcha da integración escolar, teremos que asumir-la tendencia á baixa no papel que o coñecemento xoga na actividade docente.

Se queremos evita-la situación de desprofesionalización á que se podería chegar, temos que avanzar na construción dun coñecemento profesional que capacite a calquera profesor para traballar e relacionarse coa diversidade. Non é suficiente con potencia-lo desenvolvemento profesional nos Centros (ó menos pensando na formación inicial), con apelar á singularidade de cada situación, á individualidade de cada alumno, á construción do coñecemento práctico, etc., hai que recoñecer e dar unha resposta ás necesidades formativas dos profesores.

Como sinalan Mittler, Brouillete e Harris (1993) temos que seguir examinando abertamente a relación entre Educación Especial e Xeral, para identificar e defini-lo corpo de coñecemento

teórico e práctico, común a tódolos profesores, que teña cabida no currículo formativo básico das escolas profesionais.

Outros temas, máis próximos e candentes, están, tamén, necesitando un achegamento. Os plans de estudo universitarios en materia de Educación Especial estanse deseñando como analizamos noutra ocasión (Parrilla, 1993) sobre bases, nalgunha medida, contradictorias. O traballo e a cooperación interuniversitaria, intercomunitaria, e incluso intereuropea, debería pouco a pouco ir definindo, a través das estruturas creadas a tal efecto, criterios e claves que impidan un crecemento inconexo da Educación Especial e os seus profesionais.

¿Como avalía-las necesidades dos alumnos?

Un tópico que non está merecendo a atención que debería é a avaliación das necesidades educativas especiais dos alumnos.

Quizais a forte énfase no cambio desde a perspectiva deficitaria á integradora coa súa énfase no común, por riba da énfase no diferente, levou a esta situación de certa desconsideración dos procesos de avaliación de necesidades (de alumnos, institucional...). E quizais a forte énfase que todos fixemos no currículo como clave integradora, deixou no esquecemento a detección das necesidades (e o como facela) que teñen que guía-la construción deste currículo.

Reivindica-lo dereito a ser diferente, e pensar que tódolos alumnos son especiais e teñen necesidades sociais e educativas ás que hai que dar resposta, pode ser unha vía para comezar a traballar este tema. En todo caso, non parece necesario seguir insistindo na importancia do tema: ¿como podemos adapta-lo ensino, se non sabemos valora-las necesidades ás que ten que dar resposta a mesma?.

As propostas que apelan por unha avaliación dinámica, centrada no currículo son destacables pola súa coherencia cunha formulación curricular e organizativa como as que viñemos defendendo. É así, porque desde as mesmas, é o currículo, as demandas que fai o alumno desde as distintas áreas o que serve de filtro (e non o déficit do alumno) á hora de determina-las necesidades curriculares de cada alumno individual (Ainscow, 1993, Daniels e Ware, 1990).

A integración das institucións como obxectivo e medio integrador.

O estudo da integración das institucións ten que ser un requisito para o avance da integración escolar. Ó noso modo de ver lanza-lo reto da integración unicamente no marco escolar (sexo apelando ó voluntarismo, sexa por lei) tal e como se fixo, supoñer no mellor dos casos (unha tremenda inxenuidade) crer na autosuficiencia da escola para cambiar-la sociedade (entende-la escola como poderoso axente de cambio

social). No peor deles supón ignorar que os Centros educativos forman parte, e necesitan para a súa propia evolución, da concorrência e compromiso da sociedade máis ampla na que están inmersos. Non se pode favorecer unha política integradora a nivel educativo e segregadora a nivel municipal, laboral, xurídico, sanitario, urbanístico, etc. Segregadora, incluso, en canto ó papel que xoga a escola, se non se conta con ela.

É, neste sentido, no que entendemos que a integración das institucións entre si habería de se-la primeira clave organizadora da integración escolar. E, polo tanto, un tema de estudio urxente. Un punto neurálxico no estudio da integración escolar. Os modelos italianos e nórdicos, de organización territorial e comunitaria dos distintos servicios, ben poderían servir de punto de partida e reflexión nun futuro que non ha de estar moi lonxe.

Un subtema específico dentro deste mesmo, é o referido ás perspectivas dos Centros de Educación Especial. Estes merecerían desde o noso punto de vista, desde a óptica integradora, unha atención específica dentro da investigación sobre integración. ¿Como poden ser integradores os centros específicos?.

Se a escola ordinaria está asumindo o reto de atenderlos alumnos, con independencia das súas características individuais, os Centros específicos poden chegar a crear unha situación conflictiva, ou cando menos de duplici-

dade (económica, ideolóxica, profesional, etc.) de servicios educativos.

As propostas de Meijer, Pijl e Hegarty (en prensa) relativas á necesidade de considerar cambios na natureza e estrutura das escolas especiais, das relacións e vínculos entre estas e os Centros ordinarios, ou propostas de reconversión cara a Centros de recursos, máis próximas a nós, deberían ser investigadas, polas posibilidades integradoras que supoñen para estes centros.

E tamén é precisa unha investigación máis integradora.

Cremos que os estudos sobre integración escolar non se poden quedar na descrición ou na constatación dos efectos de determinados "tratamentos" ou programas. A investigación sobre integración non debe renunciar á busca unificada da comprensión e mellora da práctica integradora. Será inevitable que a investigación, como viñemos sinalando, se adapte ós retos formulados hoxe no ámbito educativo, que xere ideas, teorías, axude e participe no cambio.

E, parece, tamén, de todo evidente, a necesidade de axustalos presupostos da investigación sobre integración ó desenvolvemento que tivo esta. Un modelo ou enfoque integrador, ¿holístico?, contextual é o mellor aval para un proceso que se define na acción por esas mesmas características.

Pero, ademais, ten que ser integradora na delimitación que se fai dos temas de estudio. É dicir, a investigación sobre integración debe integrar no seu seo aqueles temas que conecten coas necesidades prácticas dos profesores, e debe colaborar e integrarse no cambio, de forma que a readaptación recíproca afecte a ámbolos dous.

Ten, por último, formulada a investigación sobre integración, o reto de ser integradora, tamén, no tratamento que se fai dos tópicos, así como na

mesma constitución e compoñentes dos equipos de investigación. Sería preciso non aborda-la investigación unilateralmente, desde a óptica única dunha Educación Especial independentista. Quizais sexa necesario, como viñemos defendendo, reconsidera-la necesidade de botar man e integra-los profesionais e coñecementos que están xerando as teorías e estratexias de cambio escolar, o desenvolvemento organizativo, a teoría curricular e o desenvolvemento profesional dos profesores para o estudio "integrado" da mesma.

BIBLIOGRAFIA:

- Ainscow, M. (1993): *Towards effective schools for all*. Coventry, National Association for Special Education Needs.
- Alberte, J.R. (1991): "Los servicios de apoyo para la educación especial y los programas de integración: la formación de los profesionales que los integran". En Zabalza, M.A. e Alberte, J.R. (Eds.): *Educación Especial y Formación de Profesores*. Santiago, Tórculo, 75-98.
- Balbás, M.J. (1993): *Las necesidades formativas del profesor tutor ante la integración*. Universidade de Sevilla, Tese de doutoramento inédita.
- Booth, T.; Swann, Masterton, M. & Pootts, P. (1992): *Curricula for Diversity in Education*. London, Routledge.
- Bovair, K., Carpenter, B. & Upton, G. (1992): *Special Curricula Needs*. London, David Fulton Publ.
- Daniels, H. & Ware, J. (1990): *Special Educational Needs and the National Curriculum*. London, Kogan Page.
- Dessent, T. (1987): *Making the ordinary school special*. London, The Falmer Press.
- Guerrero López, F. (1991): "Teorías implícitas, planificación y toma de decisiones. El pensamiento pedagógico del profesor de apoyo". En Molina, S. (Ed.): *Anuario Español e Iberoamericano de Investigación en Educación Especial*, Madrid, Cepe.
- Gresham, F.M. (1986). "Strategies for Enhancing The Social Outcomes of Maistreaming: A Necessary Ingredient for Success". In J. Meisel, J. (Ed.): *Mainstreaming Handicapped Children: Outcomes, Controversies and New Directions*, London, Lawrence Erlbaum Associates, 193-218.
- Kauffman, M.J., Gottlieb, J., Agard, J.A. and Kukic, M. (1975). "Mainstreaming: Toward an explication of the construct". In E.L. Meyen, G.A. Vergason and R.J. Whelan (Eds.): *Alternatives for Teaching exceptional children*, Denver, Love, 35-54.
- Leinhardt, G. and Pally, A. (1982). "Restrictive Educational settings: Exile or Haven?". *Review of Educational Research*, 52(4), 557-578.
- Lacey, P. & Lomas, J. (1993): *Support Services and the Curriculum: A practical guide to collaboration*. London, David Fulton Publ.
- López Melero, M. e Guerrero López, J.F. (1991) (Eds.): *Caminando hacia el siglo XXI: la integración Escolar*. Málaga. Dpto. de Didáctica e O. Escolar. Universidade de Málaga.
- Muntaner, J. e Roselló (1991): "La organización del Centro: Recursos para la Integración". En López, J. e Bermejo, B. (Ed.): *El Centro Educativo*. Sevilla, GID.
- Meijer, C. & Pijl, S.J. & Hegarty, S. (en prensa): *New Perspectives on integration and Special Education*. London, Routledge.
- Mittler, P. Brouillette, J. & Harris, D. (1993) (Ed.): *World Yearbook of Education 1993: Special Educational Needs*. London, Kogan Page.
- O'Hanlon, C. (1992): *Special Education Integration in Europe*. London, David Fulton Publ.
- Parrilla, A. (1992a): *La integración escolar y los profesores: Investigación y formación*. Madrid, Cincel.
- Parrilla, A. (1992b): *La integración escolar como experiencia institucional*. Sevilla, GID.
- Parrilla, A. (1993): "La formación de los profesionales de la Educación Especial en España". Comunicación presentada ó *EASE Symposium on Teacher Education*. Manchester, Xullo, 1993.
- Ramasut, A. (1989) (Ed.): *Whole School approaches to Special Needs*. Sussex, The Falmer Press.
- Sánchez Asín, A. (1993): *Necesidades Educativas e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona, PPU.
- Stainback, S. and Steinback, W. (1992): *Curriculum considerations inclusive classrooms*. Baltimore, Paul Brookes.
- Upton, G. (1991) (Ed.): *Staff Training and Special Educational Needs*. London, David Fulton Publ.
- Vulliamy, G. & Webb, R. (1992) (Eds.): *Teacher Research and Special Educational Needs*. London, David Fulton Publ.
- Wade, B. & Moore, M. (1993): *Experiencing special education*. Open University Press, Buckinhan.
- Wang, M. and Walberg, H. (1985). *Adapting Instruction to individual differences*. Berkeley, Mc Cutchan.