

Algunas reflexiones actuales sobre la integración

POR

M.^a DEL CARMEN MOLERO MAÑES

I. INTRODUCCIÓN

Un reciente artículo italiano sobre las posibilidades de la integración (1) escolar, en donde se recoge una encuesta pasada a diversos colectivos interesados por la misma, junto al cuestionamiento de los diversos problemas planteados en la dinámica social y escolar española, desde el primer decreto favorecedor de la integración, ha impulsado a la autora de este artículo a reflexionar sobre la «revolución copernicana social y escolar» (2). Tal reflexión sólo supone una revisión inicial, unas líneas aproximativas a algunos de los problemas más inmediatos que se desprenden del análisis de la práctica escolar y social referente al tema de la integración; por lo tanto no puede encontrarse en estas páginas ningún análisis de las técnicas más adecuadas en el proceso de integración, sea cual sea la deficiencia o nivel de aplicación, ni tampoco una crítica social a los

(1) Amadini, E.: «L'integrazione é ancora possibile?», *ALAS*, n.º 4, 1986, pp. 14-19. La encuesta fue aplicada por la cátedra de Didáctica del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Roma.

(2) Cfr. el texto de Luchetti, M.: *Didattica e cultura dell' integrazione-Handicap: una rivoluzione copernicana nella società e nella scuola*, Edit. Goliardica, Università di Roma.

diversos programas que, en las diversas provincias españolas, se han puesto en marcha para lograr los procesos de rehabilitación. Nada más lejos de la intención de la autora de este trabajo que inserta en el área de la integración (nivel preescolar) es consciente de las dificultades del camino, de las asperezas y restricciones que conlleva la puesta en marcha, legal, social y escolar, de uno de los sectores más interesantes del sistema educativo: las *consideraciones* que a continuación se señalan son pues, el reflejo más patente de la preocupación que, sobre esta dimensión educativa, manifiesta la autora.

II. CONCEPTUALIZACIÓN

De todos es sabido que el artículo 49 de la Constitución Española de 1978 supuso el primer paso en la tarea de señalización del problema. La Ley 13/1982 del 7 de abril sobre «Integración Social de los Minusválidos» se encargará de desarrollar el mandato contenido en la Constitución: se avanza, en su articulado, en la atención que es necesario prestar a las personas disminuidas en sus capacidades físicas, psíquicas y sensoriales, estableciendo para su educación (Sección Tercera del Título Sexto: artículos del 23 al 31 inclusivos) una serie de directrices acordes con las tendencias actuales en la materia. Son estas mismas tendencias las que se recogen en los cuatro principios que han de regir en la educación de dichas personas:

- Normalización de los servicios
- Integración Escolar
- Sectorización de la atención educativa
- Individualización de la enseñanza

Estas directrices fueron recogidas en el Real Decreto de 2.639/1982 del 15 de octubre referente a la ordenación de la Educación Especial. Decreto que fue derogado, dado la incompletud que manifestó, por otro que contempla más ampliamente la problemática educativa. Pues bien en los cuatro años transcurridos desde 1982 hasta 1985 en que se producen estos fenómenos legislativos permiten establecer algunas consideraciones.

La primera, para nosotros la más evidente, es la necesaria tarea de codificación de los términos que estamos utilizando en este ámbito. Tanto desde el punto de vista teórico como en la práctica cotidiana es imprescindible el uso riguroso de los conceptos con los que trabajamos. Y no es en vano esta propuesta: la confusión conceptual es evidente. Se manejan de modo indistinto los

términos integración, sectorización, inserción, expresiones como integración física, escolar, social... Todo ello sin aclarar los verdaderos referentes que cada término presenta. Es posible que el especialista tenga presente las diferenciaciones semánticas que cada uno de ellos encierra (lo cual, digámoslo, es poco pausable) pero las dimensiones relacionales y prácticas obligan a aclarar tales confusiones. Un ejemplo bastará para relevar la importancia de lo que afirmo. Con mucha frecuencia se utiliza el término socialización como el fin último de la integración y, en cambio, otras veces como el proceso que permite la anterior (Spaltro, 1973). Aún se va más lejos en el uso del concepto socialización; ¿qué se traduce por socialización? Pregunta no por simple superficial. Se entenderá mejor con esta otra; de las diversas formas de socialización ¿con cuál de ellas nos quedamos?; ¿cuál es la que estamos manejando con la utilización del término? Una *pregunta inquietante* y sólo la petulancia más personal y el acriticismo más arraigado puede negarla: en el fondo desconocemos profundamente su respuesta.

III. OFICIALISMO

Si este reclamo por la analítica conceptual era la consideración más inmediata que se nos ocurría no es menos urgente el destacar el oficialismo en que ha caído la práctica integradora cotidiana y real. Se entenderá mejor lo que acabo de afirmar con las siguientes consideraciones.

1. Toda la regulación y normativa legal no es la integración sino su posibilidad. Hemos leído, con mucha frecuencia, que «la integración no se produce a golpes de decretos» y es un aserto veraz. Los decretos antes citados no son la integración sino la posibilidad de que se lleve a efecto. Este hecho es frecuentemente olvidado (Varios, 1984a).
2. Olvido que ha favorecido una *inercia normativista* constante y preocupante en la práctica social y educativa. En la dialéctica Social planteada entre la teoría y la práctica, la imaginación y la realidad imperante, entre el optimismo y el escepticismo... se ha seguido con una rutinariedad aplastante los decretos establecidos. Pero la ley exige interpretación y el colectivo de trabajadores por la integración han perdido la oportunidad de responder a la misma exigencia de los legisladores; la dinamización y mejora de los procesos de integración. Contra «la integración a toda costa» hubiera sido deseable, aún lo es, la integración racional (Luchetti, 1985).

IV. FORMACIÓN

Es difícil negar las condiciones en que se encuentran los equipos de atención temprana, los equipos de apoyo o los educadores especializados en su tarea diaria en las escuelas. La realidad desorbita el voluntarismo más decidido y la intención más higiénica. Las condiciones más depauperantes pueden unirse, sin excesiva dificultad, a la falta de medios para superarla. Y no sólo porque carezcamos de historia en la cuestión de la integración sino porque «no se improvisa un especialista» de la noche a la mañana. Desgraciadamente el sistema educativo tradicional —al fin y al cabo reflejo explícito del sistema social que lo favoreció (Marchesi, 1983)— todavía está en vías de ser transcendido.

La cuestión sigue siendo candante (Baton, 1977). Porque el personal que se encuentra en las aulas desarrollando la integración son consecuencia del sistema apuntado. Pero aún independientemente de que fuera así o no lo fuese el hecho es que se hace indispensable llevar a efecto las siguientes tareas para la formación del mismo. Dos fases destaco.

- 1.^a Una formación de base
- 2.^a Una formación complementaria.

Esta última, a su vez, comprendería:

- 2' La formación complementaria propiamente dicha.
- 2'' La formación continua para la puesta al día del mismo.

Reflexionemos en voz alta. ¿Qué es lo que se ha realizado de estos presupuestos?; ¿qué dispositivos se han puesto en marcha para la realización de estos principios?; ¿cómo se lleva a efecto el reciclaje del personal? Independientemente de la sociología conflictual (3) que está manifestándose entre los miembros dedicados al plan de integración es manifiesta la carencia de dispositivos que provean de la formación adecuada. Profundicemos algo más sobre esta cuestión tan delicada y sigamos con nuestras consideraciones.

(3) Sociología que se manifiesta tanto a niveles objetivos (carencia de medios para la realización de las tareas, falta de un plan organizado de actuaciones controladas...) como a niveles subjetivos (rutinarietà, escepticismo, baja calidad en los procesos de enseñanza...). Por otra parte esta es la plataforma utilizada con mucha frecuencia para justificar las luchas de poder internas. La dimensión política y gestonaria de la educación siempre ha conllevado procesos claros de presión, corporativismo, cooptación, dictadura de las adhesiones, clientelismo... toda una gama variada de fenómenos propios, por otra parte, del sistema educativo en general y, por tanto, también del sistema social.

Formación de base

A nadie escapa que la tarea del enseñante o educador especial es tremendamente compleja. Sería difícil dar cuenta, en este momento, de la dificultad que presentan las materias y las técnicas que es preciso asimilar y dominar para una formación inicial elemental. ¿Cómo se logra esto? No voy a entrar en la rigidez de las titulaciones y en la monovalencia de los profesores actuales, por dar algunas de las razones explicativas, que acompañan a nuestro sistema educativo. En la Unesco se han realizado varias investigaciones a este respecto y en ellas se puede encontrar material para la reflexión. Tanto en un caso (formación de base) como en otro (formación inicial) son muchas las cuestiones que aún siguen indecisas (títulos, años de formación, cuando...); pero sobre todo esta formación debe superar la dicotomía teoría-práctica. Ni sólo teoría (lo que es frecuente detectar en algunos especialistas) ni tampoco exclusiva práctica (lo que se manifiesta lógico cuando el sistema debe contar con personas que, aún con carencia de titulación, han desarrollado una diversa experiencia). La antinomia sigue latente, pendiente de su superación.

Formación complementaria

(Baton, 1977) tras esta preparación inicial y de base es preciso favorecer otras condiciones. Al menos así habrá que entenderlo si intentamos responder a dos cuestiones aparentemente elementales:

- ¿es preciso formar, dentro del ámbito de la enseñanza especial, a profesores experimentados, especialistas?
- y si la respuesta es afirmativa ¿qué se puede entender por profesores, maestros o educadores especializados?

No es fácil contestar a estas cuestiones. Un estudio a fondo del estado de la cuestión pasaría por la urgencia de determinar los siguientes parámetros:

- Origen de la formación del personal actualmente en activo.
- Nivel de los maestros que han recibido una formación general y no especial.
- Años de experiencia necesarios para la configuración de un sistema de prácticas.
- Programas aplicados en realidad.
- Duración que ha de tener la formación complementaria...

Como puede observarse una investigación a fondo de todo este entramado exige una serie de requisitos si realmente pretende darse una respuesta global coherente y veraz. Lo demás sólo serán parcelaciones, visiones incompletas de la cuestión.

Formación continua

Quizá sea ésta, es este momento, la fase que exija mayor urgencia en la respuesta. La razón es simple: la evolución actual de los conocimientos en el campo de la deficiencia es muy sensible y progresivo. Ello de modo tal que a veces se plantea la duda de elegir o instaurar entre el reciclaje o el perfeccionamiento. Esta cuestión ha puesto de manifiesto los conocimientos insuficientes con los que trabajan los educadores especializados en el plan de integración.

V. INSTITUCIÓN

Hasta ahora las reflexiones conducidas en el apartado anterior estaban relacionadas con el *cuando* de la formación. Y sin embargo estaban presentes otros de los problemas ineluctables en esta reflexión; el *dónde* y el *cómo*.

¿Dónde llevar a efecto ese plan de formación?; ¿qué estrategias pueden diseñarse para conducir estos procesos de formación?. Diversas instituciones reclaman este derecho. No voy a entrar en las consideraciones actuales que surgen de la dimensión política y comunitaria de este problema. Sólo voy a matizar las posibles alternativas.

— La Institución Universitaria. Institución vital en la formación de personal, a un elevado nivel, experto en los problemas psico-socio-pedagógicos que conlleva la integración. Nadie puede poner en cuestión el rol que tiene la Universidad que cumplir. Independientemente esto de que la propia dinámica universitaria necesite una transformación de sus estructuras y de sus elementos, como una agilización de sus planes de estudio y una polivalencia en sus titulaciones (objetivo que conduce la Ley de Reforma Universitaria) y, también, independientemente de que algunas voces inmersas en los procesos de integración se manifiesten discordes, coyunturalmente, con las nuevas situaciones que durante esta época de transición dañan algunos intereses personales (Varios, 1984).

- La Escuela Universitaria. A un relajado nivel, pero con no menos intensidad, las Escuelas Universitarias de formación del profesorado puede cumplir el plan apuntado. Siempre que, a nuestro juicio, cumpla dos requisitos:
 - Que diseñen un plan más específico de formación.
 - Que creen convenios y estatutos de colaboración y experiencia con los centros o escuelas específicas en este tipo de enseñanza especial.
- Centros configurados específicamente por la deficiencia de los sujetos discapacitados. Estos centros se multiplican porque son muchos los objetos, si se tiene presente el argumento anterior, que reunifican toda una serie de elementos personales y materiales alrededor. Estos centros suelen organizar cursos para el reciclaje y la formación de no sólo el personal directamente implicado en los procesos de rehabilitación del deficiente sino también de cara a todo aquel interesado en la problemática.

Y junto a estos una *propuesta*. El proyecto Masson sigue siendo muy interesante para nosotros. La afirmación «de la educación especial a la integración escolar» (Varios, 1984b) no tiene porqué excluir la posibilidad de centros específicos de educación especial. Con la integración no quedan estos injustificados. Pero esta no es la preocupación que condujo en este momento: el proyecto Masson es la creación de un **CENTRO NACIONAL DE PEDAGOGÍA ESPECIAL**. Centro que, a nivel nacional o regional, habría de ser el fundamental generador, en nuestro país, de una serie diversa de actividades (Masson, 1971)

- Estudios, investigaciones, encuestas, estadísticas...
- Servicio de documentación que contemple todos los dominios específicos de la educación especial.
- Organización de la formación, del reciclaje de todo el personal de educación especial: gestores y administradores, profesores, médicos, asistentes sociales...
- Organización de coloquios, congresos, cursos...

Tal centro podría ser la clave de unión entre la Universidad y la Comunidad. Hoy la Ley Universitaria, a través del Consejo Social (Sáez, J. 1986), puede tomar cuerpo. Quiero decir lo siguiente: si bien por una parte el Centro que aquí se propone debe estar ligado a la Universidad por el nivel de formación e investigación que exige, por otra parte debe *regionalizarse*: única forma de responder a las diferencias específicas (Varios, 1983a).

(4) El cómo llevar a cabo este proceso de formación de especialistas está en función del *cuándo* y el *dónde* ya expresado en nuestras páginas. Relego para otro artículo el desarrollo de este punto dada la complejidad y delicadeza que exige el tema.

VI. EVALUACIÓN

Aunque este es un tema complejo, no voy a excusar la posibilidad de apuntar alguna idea. La situación al respecto es muy conflictiva y los obstáculos no han cesado con respecto a ello. La falta de costumbre de diseñar sistemas de evaluación de los programas educativos puestos en marcha en las diversas comunidades españolas (Varios, 1983b) sigue facilitando la suspicacia y el descontrol. Pero es preciso ir haciéndose a la idea: es necesario diagnosticar, chequear los programas que ponemos en marcha para, a través de evaluaciones continuas, de índole cuantitativa y cualitativa, poder introducir los índices correctores al desarrollo del programa, sea cual sea éste. Y si ello pone al descubierto la mala enseñanza que se está ejerciendo en las aulas ello no puede ser óbice para no rectificar (Walton, 1978). Son muchos los intereses personales y colectivos puesto en juego para que se funcione con criterios puramente corporativistas. Ya es hora de que se comience a inventariar lo realizado, a evaluar lo puesto en marcha en el plan de integración: cuatro años de experiencia, pueden evitar cuatro años de ceguera e incertidumbre. La necesidad de «integrar a toda costa» no tiene por qué pasar por la integración por todos los medios. Sobre este particular es preciso insistir: es exigente un debate a fondo sobre estas cuestiones de modo tal que presten luz a un camino que sólo acaba de empezar (Luchetti, 1985).

BIBLIOGRAFÍA

- Amadini, E. (1986): «L'integrazione é ancora possibile?», *Alas*, n.º 4; pp. 14-19.
- Baton, P. (1977): *Inadaptés scolaires et enseignement spécial*, Université Libre de Bruxelles, Institut de Sociologie; 261 pp.
- Cornet, A. y otros (1985): «Estudio de los problemas de audición y articulación y sus repercusiones en el nivel de lenguaje en el Síndrome de Down», *Revista de Logopedia y Fonoaudiología*, vol. v. junio, Barcelona.
- González Moll, G. y otros (1978): «Rehabilitación escolar», *Acta Otorrinolaringológica Española*, vol. VI, Valencia.
- Luchetti, M. (1985): *Didattica e cultura dell'integrazione-Handicap; una rivoluzione copernicana nella società e nella scuola*, Università di Roma.
- Marchesi, A. y otros (1983): *La educación e integración sociolaboral del deficiente auditivo*. II Ciclo de Conferencias para padres, Valencia.
- Masson, J. (1971): «Le personnel de l'enseignement special. Un souhait: La Creation d'Instituts de Pedagogie Spéciale», *Liaison* n.º 3, pp. 323-331.
- Sáez, J. (1986): *La relación Universidad-Sociedad; el Consejo Social*, Dirección Regional de Universidades e Investigación, Murcia.
- Simposium (1980): *Integración Social del Subnormal*, Edit. Karpos, Madrid.
- Spaltro, E. (1973): *Fenomenología y dinámica de la socialización*, Edit. Huem ul, B. Aires.
- Walton, J. (1978): *Il giorno integrato*, Lisciano, e Zampelli, Teramo.
- Varios (1983a): *Jornades per la integració dels minusvalids*, Imprenta Martin, Valencia.
- (1983b): «Integración Escolar. Experiencias» *Vida Escolar*, n.º 225-226; 139 pp.
- (1984a): *3.ª Jornadas para la integración social de los discapacitados*, Collectiu de treballadors d'Educació Especial del País Valencia.
- (1984b): «De la educación a la integración escolar», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 120, 87 pp.