

LA INTEGRACION ESCOLAR I. EVOLUCION Y REALIDAD ACTUAL⁽¹⁾

Nacemos cada uno con nuestra dotación genética que nos hace únicos e irrepetibles y por tanto diferentes unos de otros. Los distintos elementos que nos constituyen, tanto en nuestra apariencia externa como en nuestra forma de ser, configuran nuestra propia identidad, que se manifiesta a los demás con características más o menos observables.

En el medio social en que vivimos estas características no son exponentes de nuestra personalidad que simplemente están ahí y se aceptan como hechos neutros, sino que la misma sociedad les ha asignado una carga valorativa que en gran medida condiciona toda nuestra existencia y la manera en que interactuamos con los demás.

Así, por ejemplo, no es lo mismo ser negro en Haití (donde el 95 % de la población lo es) que en Estados Unidos, donde los individuos de raza negra representan un 12,5 %, o en México, donde apenas alcanza un 0,5 %).

Y algo semejante ocurre con variables de carácter sociocultural como la religión o el lenguaje.

(1) Este artículo y los que aparecerán en los números siguientes de esta revista sobre el tema de integración escolar, resumen un trabajo de la autora que está publicado próximamente por el Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía con el título: "Integración escolar de las personas con minusvalía: Panorama Internacional".

Para complicar aún más las cosas, las características genéticas de cada individuo son frecuentemente alteradas por los factores culturales, climatológicos y socioeconómicos del medio social en el que le ha tocado nacer, y esto también constituye un elemento importante a tener en cuenta al interpretar la valoración que la sociedad hace de la persona en su integridad y de cada uno de sus rasgos personales en particular.

En definitiva, la interacción entre "naturaleza" y "cultura" ha estado siempre en la base de toda consideración del hombre como ser social.

Sin embargo, dejando de lado las diferencias valorativas de algunos rasgos de la persona en los distintos contextos sociales, también es verdad que respecto a algunos de estos rasgos hay un consenso generalizado en cuanto a valoración se refiere. Tal ocurre, por ejemplo, con el nivel intelectual, la capacidad sensorial o la funcionalidad motora del individuo. La sociedad ha asignado a estas características una valoración generalmente numérica y ha clasificado hasta hace muy poco a los in-

dividuos en normales (quienes alcanzaban el fatídico número) y deficientes psíquicos, físicos o sensoriales (quienes no llegaban a él). Los primeros eran personas, los segundos deficientes.

Es verdad que también el volumen corporal divide a los individuos en gordos y delgados y esta característica llevada a situaciones extremas podría alterar asimismo la funcionalidad de la persona. Pero dos aspectos diferencian esta característica de las antes apuntadas, incidiendo en su valoración.

En primer lugar, no está claramente definida en términos cuantitativos. No hay un número de kilos ni de centímetros que marquen la frontera entre la obesidad y la delgadez. El volumen corporal transcurre sin solución de continuidad entre una y otra, haciendo imposible clasificar de manera precisa a los seres humanos en gordos y delgados. Por otra parte, la valoración social que se da al volumen corporal no es constante y definitiva, sino más bien cambiante de acuerdo con la moda, ese "capricho" social sin argumentos lógicos (recordemos las "generosas" modelos de Rubens o, en el otro extremo, las "Twiggy" de los años 60).

Pero con las características que apuntábamos anteriormente de nivel intelectual, capacidad sensorial y funcionalidad motora no ocurre lo mismo. Quien no alcanza un CI de 90 o una funcionalidad de 66 % es "persona con minusvalía", negativamente valorada por la sociedad, cualquiera que sea el lugar y el tiempo en que ésta se sitúe. Lógicamente ser "persona con minusvalía" (que ya no deficiente, loado sea Dios) no se lleva, ni se llevará, ni está ni estará de moda.

Sin embargo, algo se ha conseguido. El cambio de la terminología apunta a la aceptación de que la minusvalía no es algo inherente fatídicamente y de manera irreversible a la persona, sino una característica que de algún modo afecta a la persona "aquí y ahora", pero que puede ser en mayor o menor medida modificable en sí misma o en sus consecuencias negativas. Esta conceptualización introduce un elemento esperanzador en la teoría y en la práctica. Se acepta a la persona con minusvalía no como deficiente, sino como diferente (y en cierta medida, como apuntábamos al principio, todos lo somos). Al mismo tiempo,

se desencadenan procesos orientados al desarrollo de una sociedad heterogénea en la cual todos los individuos disfruten de los mismos derechos y tengan acceso a los recursos disponibles. Y se empieza a hablar de la integración social para designar el reconocimiento de que todo individuo, anteriormente marginado a causa de sus características específicas, tiene un lugar en la sociedad como miembro constitutivo de ella. En este contexto, adquiere especial relieve la integración social de las personas con minusvalía, y se planifican los medios para conseguirla.

Iniciando el proceso lógicamente en el seno de la familia, y una vez logrado que la persona con minusvalía no sea ocultada o "borrada", sino aceptada en su realidad, el esfuerzo integrador se orienta hacia el medio escolar como segunda etapa. Surgirá así el boom de "la integración escolar".

Evolución y realidad actual

Podemos pasar ahora a considerar cómo se ha desarrollado este proceso.

El concepto y la realidad de la educación se ha ido modificando a lo largo de la historia para adaptarse a las exigencias impuestas por la evolución que ha experimentado la sociedad en su consideración del individuo, todo individuo, como ser único, integral y educable, independientemente de cuáles sean sus características físicas o psíquicas de excelencia o limitación.

En el Cuadro I hemos representado las diferentes etapas de este proceso.

De un primer momento en el que se consideraba que sólo los sujetos "normales" podían acceder a la educación, se pasó a la proclamación del derecho de toda persona a ser educada, expresado en el slogan de educación para todos. Ya J. Itard y E. Seguin, en el siglo XIX, aplicando sus trabajos al desarrollo de los "niños salvajes" habían demostrado que toda persona puede ser educada o al menos entrenada en alguna medida.

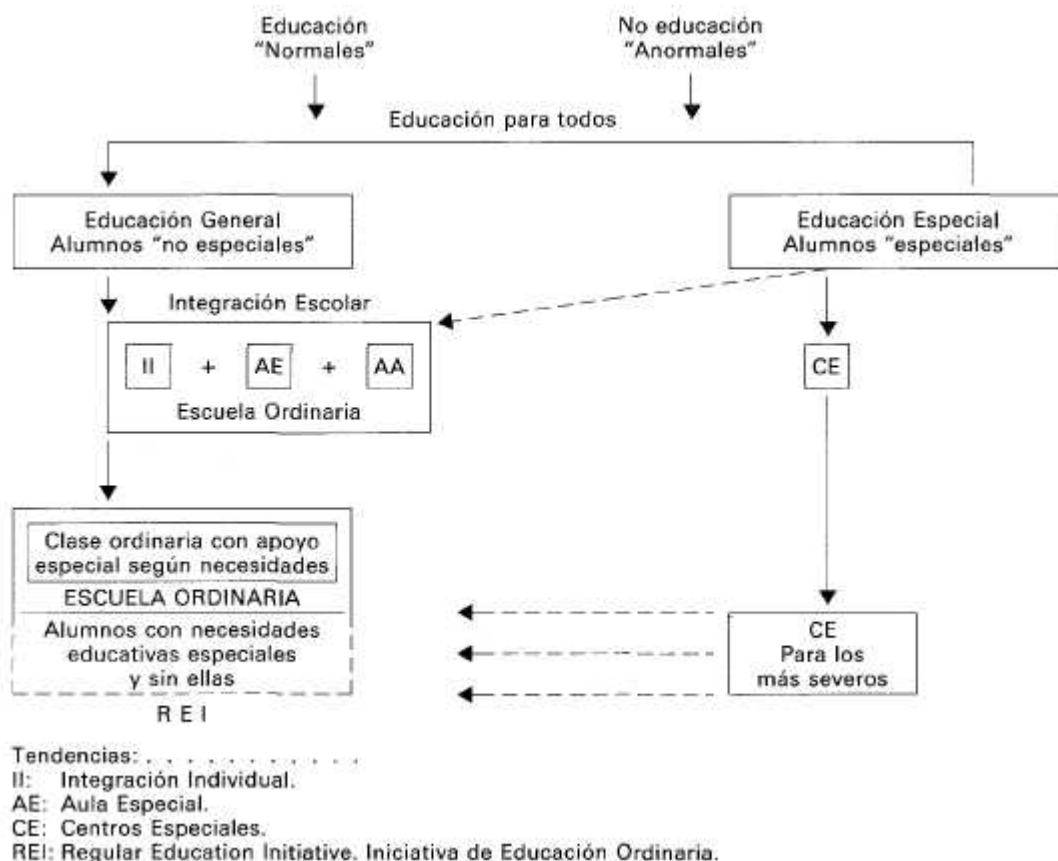
Más tarde, el concepto de normalización ya esbozado por Bank-Mikkelsen en Dinamarca en 1959, formulado como principio por el sueco Bengt Nirje diez años

después, y claramente definido por Wolfensberger en Canadá en 1972, llevó a orientar los esfuerzos a hacer accesibles a la persona con minusvalía patrones y condiciones de vida diaria, tan semejantes como fuera posible a las normas y patrones de la sociedad en general.

parar a una y otra lo más tempranamente posible.

En principio, la integración escolar se aceptó como filosofía, pero su puesta en práctica no ha sido tarea fácil, y aún en la actualidad presenta problemas. Una de las

CUADRO I EVOLUCION DE LA EDUCACION DE PERSONAS CON MINUSVALIA



En educación, esto supuso el que los alumnos con necesidades educativas especiales (según la terminología actual), que hasta entonces habían recibido su instrucción (educación especial) en escuelas especiales, tuvieran la oportunidad de asistir a la escuela de su barrio con los mismos niños con los que compartían el resto de su jornada.

Esto dio origen a un cambio fundamental en el sistema educativo y surgió la integración escolar. Lógicamente si en su vida adulta la persona diferente habría de integrarse en la sociedad, bueno era pre-

mayores dificultades con las que se enfrenta, es la resistencia al cambio que caracteriza al ser humano en particular y a la sociedad en general. Hay un elemento reconocible en todos nosotros de acomodo a lo establecido, de miedo al riesgo ante algo nuevo, de inseguridad ante la posible pérdida de lo ya logrado, que dificulta nuestra apuesta por lo que, en teoría, se nos presenta como más positivo. Con referencia a la integración escolar, las actitudes de resistencia al cambio que ésta conlleva, las han manifestado sobre todo aquellas personas más directamente implicadas en el proceso educativo: los maestros de edu-

cación general de una parte y los educadores especiales de otra. Pero también los padres de los alumnos con y sin necesidades educativas especiales han mostrado su recelo y, a veces, hasta exacerbada oposición a la nueva iniciativa.

Han sido precisos casi veinte años de investigación, planificación y puesta en práctica de experiencias integradoras y de evaluación de sus resultados para que la integración escolar empiece a ser una realidad mundialmente aceptada.

Durante este tiempo el proceso de integración se ha desarrollado de forma paralela en los diferentes países del mundo, aunque su puesta en práctica ha seguido caminos diversos de acuerdo con los motivos que la han impulsado o las variables que han determinado su desarrollo en cada caso.

A. Labregère al tratar de la integración escolar en su obra "L'insertion des personnes handicapées" (Labregère, 1989), sugiere como una razón explicativa de la variabilidad detectada, el hecho de que quienes impulsan la integración, quienes la ponen en práctica y quienes la evalúan en distintos lugares y momentos, dan diferente sentido a las palabras que articulan los cambios. Tal ocurre por ejemplo con el término "deficiente" (sustituido en Gran Bretaña en el ámbito educativo por el de "alumno con necesidades educativas especiales" y que ha dado lugar en Estados Unidos a la definición refinadamente precisa de hasta once categorías de niños con deficiencia) o el de "integración escolar" (entendido en Italia como ubicación del alumno con minusvalía en una clase ordinaria y en otros países como proceso que nada tiene que ver con una situación especial). ■

Como otra explicación de la variabilidad entre países respecto a la integración escolar Labregère apunta a las intenciones explícitas para integrar que manifiesta cada uno. En este sentido establece en su estudio cuatro grupos de iniciativas: las de los países escandinavos, las italianas, las americanas y las británicas.

Las primeras se orientan al objetivo de lograr un mayor bienestar social para las personas con minusvalía. Para ello proponen la normalización, vivir en las condiciones más normales posibles. El problema

que se plantea es un problema técnico: ¿cómo integrar?

Las iniciativas italianas parten de una revolución cultural cuyo símbolo es Bassaglia y se polarizan en una cuestión radical: la segregación escolar es la manifestación de una opresión que lleva a los grupos dominantes a desvalorizar lo que hay de positivo en las personas tradicionalmente desfavorecidas. La marginalización de la persona con deficiencia no es la consecuencia de la deficiencia, sino su causa. El problema es político: hay que integrar.

En las iniciativas americanas la cuestión se plantea en el contexto de la lucha por los derechos civiles. Los niños con minusvalía tienen el derecho a recibir su educación "en el ámbito menos restrictivo posible".

Las iniciativas británicas polarizadas en la ley de 1981 provocan una rápida partida de la integración. El acento está puesto en la importancia de la estigmatización como en las iniciativas italianas, pero la diferencia está en que éstas plantean de manera más radical el papel del niño con deficiencia en la clase ordinaria.

En resumen, el autor concluye que, a pesar del aparente consenso sobre las ventajas de la integración, la forma de ponerla en práctica varía enormemente. De este modo, mientras algunos países buscan activamente los medios para hacer progresar cualitativa y cuantitativamente la integración mediante un apoyo técnico (como en España) o una incitación a la voluntad de los participantes (como en Francia), otros, como Gran Bretaña y los países escandinavos, ponen el énfasis en la dotación a la escuela de medios adecuados (dotación por otra parte bastante diversificada, aun dentro de un mismo país en algunos casos, debido a la descentralización).

Otros autores se hacen también eco de la diversificación en la forma de entender o aplicar la integración. Así Kobi (Kobi 1983) presenta un modelo que diferencia tres grados en el proceso integrador: segregación o no integración en absoluto, integración física/social (cualquier situación integrada en la que los alumnos reciben la mayor parte de su educación fuera de la clase, pero pueden mantener contactos sociales con sus compañeros en la educación

regular) e integración curricular/psicológica (marcos educativos en donde deficientes y no deficientes pueden trabajar juntos en actividades curriculares en un tiempo y espacio y con un profesor comunes).

Mejer (Mejer 1989) por su parte, al hablar de las prácticas de integración, las clasifica en tres amplias categorías:

- a) Apoyo extraordinario (ofrecido por otro maestro) en la clase regular.
- b) Apoyo extraordinario fuera de la clase ordinaria en la escuela regular.
- c) Formas especiales de colaboración entre las escuelas regulares y especiales.

Las diferentes perspectivas. La REI norteamericana y la integración en otros países del área occidental

Así pues, como ha quedado expuesto, el proceso de integración en el ámbito educativo se ha desarrollado de manera diversa.

En la actualidad, se perfilan dos tendencias bastante definidas, como son las representadas por la Iniciativa de Educación Ordinaria de Estados Unidos por un lado, y las acciones recomendadas por el Consejo de Ministros de Educación de las Comunidades Europeas por el otro.

La Iniciativa de Educación Ordinaria o REI (Regular Education Initiative) ha sido propuesta en los Estados Unidos por M.C. Will (Will 1986) y Wang, Reynolds y Walberg (Wang y otros 1986).

Estos autores recomiendan una reforma educativa que, partiendo del nivel escolar, reúna los recursos profesionales o de cualquier otro tipo que posibiliten el ofrecimiento a todos los alumnos de servicios efectivos, coordinados e integrales, basados en las necesidades educativas individuales más que en la cualificación para programas categóricos.

Como un medio para lograr estos ser-vicios se recomienda proyectos experimentales en numerosos estados y distritos escolares locales, en vez de un cambio legislativo a escala nacional.

En la puesta en práctica de estos proyectos, se sugiere la utilización de:

- estrategias diseñadas para ofrecer una intervención organizada y sistemática en la clase ordinaria, la cual tenderá a prevenir la identificación de un niño como deficiente
- valoraciones con base curricular
- clases con programas individualizados en las cuales los alumnos con necesidades especiales puedan recibir una enseñanza a su medida, sin sufrir los efectos negativos del estigma social.

Finalmente, saliendo al paso de la preocupación de los profesionales por el futuro de la educación especial, se asegura que "la iniciativa no significa que el papel de los educadores y otros profesionales especiales vaya a ser eliminado o despreciado, ni la consolidación de la educación especial dentro de la general vaya a suponer una carga económica desproporcionada e injusta sobre una de las partes del sistema".

Mediante esta iniciativa sus proponentes consideran factible un superior nivel de integración en la vida escolar de los alumnos especialmente necesitados, mayor flexibilidad y coordinación de los programas y un sistema de educación general más fuerte y capaz de educar a la mayoría de los alumnos con necesidades educativas específicas sin desplazarlos a ámbitos segregados.

La ideología básica de esta iniciativa ha dado lugar a gran polémica y debate en los Estados Unidos, surgidos ambos tanto en el área de la educación regular como de la educación especial y en algunos casos aún antes de que la REI como tal estuviera consolidada, pero de ello nos ocuparemos en un artículo posterior.

Por lo que respecta a las recomendaciones de las Comunidades Europeas, éstas han sido recientemente recogidas en una Resolución del Consejo en la que aparece reflejada una intensificación de esfuerzos de los Estados miembros a favor de la integración de alumnos con necesidades educativas especiales en el sistema ordinario.

Además se recomienda que se desarrollen y fomenten los vínculos entre la

familia, la escuela, la comunidad, las actividades de ocio y el mundo laboral, constituyendo la integración educativa parte importante del fomento de la integración y autonomía de las personas minusválidas.

Se indica también que la labor de las escuelas y centros especiales deberá ser complementaria del trabajo de los sistemas educativos ordinarios, teniendo en cuenta las necesidades individuales de los alumnos y las opciones educativas disponibles. Además, las técnicas y métodos de educación especial deberán ponerse a disposición del sistema educativo ordinario.

Se recomienda también la cooperación entre todos los organismos implicados en el proceso de integración y la utilización al máximo de las nuevas tecnologías facilitadoras del desarrollo de las facultades lingüísticas.

En la resolución de las Comunidades Europeas se pide además la presentación en Julio de 1992 de un informe en el que se recojan los logros realizados de cara a la integración social de las personas con minusvalía, según lo establecido en el programa HELIOS y los progresos que se hayan realizado para

- facilitar la integración de los niños y jóvenes minusválidos en el sistema educativo ordinario
- desarrollar el papel desempeñado por los centros especializados y su profesorado en el fomento de la educación integrada
- promover una cooperación activa entre los servicios educativos y los demás servicios (sanitarios, sociales, etc.) para preparar, fomentar y garantizar la continuidad y coherencia del programa de integración
- estimular la formulación de políticas globales y coherentes en el área educativa con una adecuada provisión y gestión de recursos y divulgación de experiencias positivas

- superar las dificultades que puedan presentar los programas de estudios de educación ordinaria para los alumnos con minusvalía, mediante el desarrollo de programas de enseñanza personalizados.

Hasta aquí una presentación esquemática y global del desarrollo de la integración escolar desde sus inicios como filosofía hasta su puesta en práctica en la actualidad.

En posteriores artículos expondremos las conclusiones de nuestro trabajo y las recomendaciones elaboradas en base a las mismas, así como algunas experiencias en el ámbito educativo, que pueden constituir directrices facilitadoras del proceso de integración de la persona con minusvalía en la sociedad.

Sagrario Sanz del Río

BIBLIOGRAFIA

- COMUNIDADES EUROPEAS:** "Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en Consejo de 31 de mayo de 1990 relativa a la integración de los niños y jóvenes minusválidos en los sistemas educativos ordinarios". *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, n.º C 162/2, 1990.
- KOBI, E.E.:** "Praktizierte Integration: Eine Zwischenbilanz". *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, n.º 52, 1983, págs. 196-216.
- LABREGERE, A.:** "L'insertion des personnes handicapées". *Notes et Etudes Documentaires*, n.º 4897, 1989, 176 págs.
- MEIJER, C.J.W.:** "Integration of special education", *Integration at Work: The First European Community Conference on Handicap and Education*, Rotterdam, Pedologisch Instituut Rotterdam, 1989, págs. 27-37.
- WANG, M.C., REYNOLDS, M.C. y WALBERG, H.J.:** "Rethinking special education", *Educational Leadership*, vol. 44, n.º, 1, 1986, págs. 26-31.
- WILL, M.C.:** "Educating children with learning problems: a shared responsibility", *Exceptional Children*, vol. 52, 1986, págs. 41 1-415.