

El proceso de integración

Roberto Fernández Sanchidrián

Universidad de Alcalá

1. Introducción

El hecho irreversible de la escolarización de alumnos y alumnas en los centros educativos ordinarios está, sin duda, asumido, que no quiere decir no cuestionado, en los tramos educativos de infantil y primaria. No estoy convencido de que esto mismo ocurra en la enseñanza secundaria a la que, sin lugar a dudas, están llegando estos mismos alumnos y alumnas que han completado su paso por los niveles anteriores. Por esta razón me ha parecido de interés comenzar a publicar, en una revista que tiene a sus principales lectores en la enseñanza secundaria algunas consideraciones básicas que ayuden a entender el hecho normalizador de ofertar las mismas condiciones y oportunidades a todos y todas los ciudadanos/as por el mero hecho de serlo.

Desde hace unos años las deficiencias constituyen una constante llamada a la atención de todos los ciudadanos, ya sea a través de los medios de comunicación, por las relaciones personales o quizás por las experiencias de las propias familias. De hecho, la presencia de las deficiencias no son de este momento, han existido siempre, pero se han constituido en un angustioso problema cuando han pasado de ser sólo una preocupación para la intimidad de una pocas familias a convertirse en un auténtico problema social, que la comunidad debe resolver.

Evidentemente, hoy las deficiencias constituyen un problema social, tanto por la razón del número de afectados, como porque ha sido la misma sociedad la que lo ha creado. El desarrollo ha aumentado el nivel de exigencia entre los miembros de la comunidad y, como consecuencia, ha disminuido el nivel de tolerancia tanto en la escuela como en la intimidad familiar. Los progresos de la medicina, que tantos

beneficios ha generado para la salud humana, hoy preservan la vida a muchos niños que por selección natural no hubieran sobrevivido, o que quizás ni si quiera hubieran nacido.

A lo largo del artículo se intentará analizar los principios teóricos en los que se basa la integración del niño deficiente en la escuela ordinaria, las diversas modalidades que presentan y los requisitos que pueden hacer que el proceso integrador resulte más positivo para las partes implicadas, niños, padres y profesores. También dedicaré un espacio para referirme a las ventajas e inconvenientes del mencionado proceso.

2. Principios básicos

Para algunos autores la integración de los alumnos/as con necesidades especiales en la escuela ordinaria es considerada como un principio filosófico, que está en la base de la integración social. Por ello, al considerarla como una práctica que ya se da, nos referimos a los principios que sustentan el acto integrador.

2.1. Normalización

Sorprende que un término como éste, tan ambiguo y con connotaciones estadísticas tan igualadoras, haya tenido tanta aceptación. Pero las cosas son como son y por lo tanto no cabe otro remedio que referimos a él tal y como es formulado y aceptado por la mayor parte de los autores y países. Como conclusión y habiendo consultado las definiciones de normalización de distintos autores, se puede extraer de forma clara que:

- Conviene tener presente que la normalización no debe significar, en modo alguno, la conversión de los niños discapacitados en personas sin esa discapacidad, sino sujetos a un proceso rehabilitado. Tal pretensión debe incorporar programas de intervención pedagógica para una buena parte de discapacitados, además de una clarificación conceptual del principio de normalización.
- Tampoco significa que haya que someter al niño disminuido a las mismas exigencias curriculares, a las mismas estrategias dinámicas y a los mismos modelos de organización escolar que se aplican a la mayoría de los alumnos de una edad determinada. Si alguna operatividad positiva posee el principio de normalización, desde una perspectiva pedagógica, es precisamente la aceptación decidida del cultivo y el respeto a la individualidad del niño.

– Conviene dejar claro que la normalización es una meta ideal, en tanto que hace referencia a un proceso de pautas progresivas de intervención, teniendo como referentes no los comportamientos más o menos típicos de la mayoría en un grupo social concreto sino las cascadas de servicios que se ofrecen a esa mayoría.

En definitiva, como afirma Bank Mikkelsen, el principio de normalización significa lisa y llanamente que se acepta al niño disminuido con sus handicaps y que se le facilita unas condiciones de vida normales de acuerdo con sus posibilidades, es decir, las mismas condiciones con las que cuentan los demás ciudadanos, además del tratamiento, de la educación y la formación profesional adecuada a sus necesidades individuales, de forma que pueda desarrollarse al nivel óptimo de sus posibilidades; o dicho con otras palabras, la normalización es un antidogma con el que pretendemos afirmar que no necesitamos más teorías especiales sobre la incapacidad, sino igualdad de derechos para todas las personas también cuando éstas son minusválidas.

2.2. Sectorización.

Este principio preconiza que la persona disminuida debe recibir todas las atenciones que precise dentro de su medio ambiente natural, entendiendo por medio ambiente natural el sector socio-geográfico en que habita. El plan nacional de Educación Especial (1978) entiende por sector la unidad geográfica y de población en la que considera posible, de manera adecuada y eficaz, evaluar las necesidades, programar los servicios, coordinar las competencias, prestar las atenciones requeridas y estar sujeto a los oportunos controles de calidad. Lo cual implica:

- En cuanto a los alumnos, que el régimen de educación responda, al máximo, al contexto personal, familiar, de amistad, residencia... de los niños deficientes e inadaptados.
- En cuanto a la estructura, no condicionar la educación especial a las exigencias adicionales innecesarias o transporte inadecuado que debe reducirse a lo imprescindible. Y si el desplazamiento es absolutamente necesario, debe facilitarse como servicio escolar más. Es decir, las necesidades especiales han de ser satisfechas allí donde se presenten y no en lugares artificiales y apartados de la vida cotidiana.

Entendido de esta forma el principio de sectorización parece contraponerse al proceso puesto en marcha por el Ministerio de Educación para lograr la integración del niño disminuido en la escuela ordinaria, a través del Real Decreto 334/6-3-85 (BOE 16-3-85).

En dichos preceptos legales se establece que deben ser los colegios quienes, de forma absolutamente voluntaria, decidan poner en práctica la integración y elijan el tipo de niños discapacitados que crean conveniente, lo cual puede acarrear que existan grandes sectores socio-geográficos en los que no sea posible integrar escolarmente a un niño discapacitado, viéndose obligados sus padres a escolarizarles en sectores geográficos alejados de su medio ambiente.

Por otra parte, tampoco parece concordar este planteamiento con los criterios previstos en la legislación reguladora de la Lode para la admisión de alumnos en los colegios estatales y privados concertados, siendo uno de los criterios más importantes el de la proximidad geográfica del domicilio familiar.

2.3. Individualización didáctica

Si se efectúa un repaso histórico a las principales constantes de la educación institucionalizada se advierte inmediatamente que siempre ha existido una preocupación fundamental por lo que el alumno tiene de general, (niño considerado como ser inserto en una especie y en un marco social con lo que hay en él de individual –el niño como sujeto único e irrepetible–). Sin embargo puede decirse con propiedad que hasta bien entrado el siglo XX no se potencia hasta el máximo el principio de «individualización didáctica» sobre todo a partir de lo que se convino en llamar «Escuela nueva» o «Escuela a la Medida».

De forma resumida, el principio de individualización didáctica puede definirse como la preocupación por el respeto a las peculiaridades psicofísicas del alumno, tanto en lo que se refiere a la situación escolar, como a la programación didáctica y a las estrategias metodológicas.

Este principio, a su vez, implica el respeto a otra serie de principios connaturales a la esencia humana, tales como libertad de acción, la responsabilidad, y el autocontrol.

2.4. Modalidades de integración

Generalmente suelen aceptarse dos grandes modalidades de integración en la escuela ordinaria: la parcial (bien sea en aulas especiales a tiempo completo, bien en aulas de apoyo a tiempo parcial) y la total (el niño discapacitado asiste a la misma aula que el niño normal). Sin embargo, hay suficientes experiencias que demuestran que la situación del niño disminuido en aulas especiales a tiempo completo, aún estando integradas en centros ordinarios, puede ser más segregadora que la escolarización en

colegios específicos de educación especial. Por ello, a continuación, nos referiremos a la integración parcial en aulas de apoyo y a la integración total.

A) Integración en el aula de apoyo. Modalidad actualmente en desuso, pero que permite tener un visión histórica del proceso integrador. En esta modalidad de integración el niño disminuido está en el aula ordinaria, junto con niños de su misma edad, asiste al aula de apoyo únicamente en ciertos momentos del horario escolar, para recibir en ella aquellos contenidos, que por su especial naturaleza, se supone que no puede asimilar en la primera.

En esta modalidad la responsabilidad total de los aprendizajes del niño disminuido corresponden al profesor ordinario en todas aquellas áreas curriculares que éste imparte a los alumnos discapacitados, correspondiendo la responsabilidad de las restantes áreas al profesor de educación especial que regenta el aula de apoyo. Evidentemente, la condición básica para el éxito de esta modalidad de integración es que exista una buena conexión entre ambos tipos de profesores. Cuando esto no ha ocurrido, los efectos han sido bastante perniciosos para los alumnos discapacitados. En cualquier caso, aunque exista esa coordinación entre ambos tipos de profesores, siempre es una experiencia segregadora para el alumno discapacitado.

B) Integración en al aula ordinaria. En esta modalidad de integración el niño discapacitado permanece constantemente en el aula ordinaria, junto a sus compañeros de la misma edad, donde recibe todos los apoyos y ayudas específicas que requiere, tanto por parte del profesor de pedagogía terapéutica como del ordinario.

Lógicamente, en esta modalidad es el profesor ordinario quien tiene la responsabilidad total de los aprendizajes del niño discapacitado, pasando el profesor de educación especial a ser una especie de auxiliar, o suministrador de recursos especiales y de orientaciones terapéuticas individualizadas.

Como en cualquier otra modalidad integradora, esta puede ser eficaz o ineficaz, dependiendo de como se lleve a la práctica. Si como ocurre en bastantes ocasiones, el niño discapacitado está situado físicamente en el aula ordinaria pero no recibe atención por parte del profesor, el impacto negativo que ello tiene para ese alumno es tan evidente que no merece la pena casi ni intentar culminar el proceso.

En cualquier caso, conviene saber que lo que importa es adoptar una postura lo suficientemente flexible, a tenor de las posibilidades reales del colegio y de la mayor o menor colaboración con que pueda contarse de otras instancias extraescolares

(padres, equipos de apoyo psicopedagógico...) Es decir, se trata de reconocer a los niños con problemas de aprendizaje y con capacidades diferentes tal como son, ofreciéndoles una amplia diversidad de servicios opcionales.

3. Requisitos favorecedores de la integración.

Lo primero que hay que decir en relación a este tema es que no existen datos procedentes de investigaciones rigurosas capaces de delimitar el mayor o menor peso que puedan tener unas variables con respecto a otras en orden a favorecer el proceso de integración del niño discapacitado en la escuela ordinaria. Es más, se podría afirmar que ninguna variable sociológica por sí sola puede ayudar o perjudicar dicho proceso.

Como en tantos y tantos temas, en el que aquí nos preocupa no existen verdades dogmáticas ni, por desgracia, leyes científicas; podemos apoyarnos en el sentido común y en ciertas investigaciones aproximativas. Las siguientes variables pueden contribuir a un mayor éxito del proceso integrador:

- Existencia de equipos de apoyo bien sectorizados y con profesionales debidamente preparados. .
- Modelos didácticos individualizados.
- Evaluación de tipo idiográfico, funcional o conductual de los alumnos.
- Enseñanza cooperativa, basada en equipos integrados por alumnos de distinto nivel y tipología.
- Agrupamiento flexible del alumnado, tomando como criterio la heterogeneidad individual y nunca la hipotética e inexistente homogeneidad de los alumnos.
- Promoción automática de todos los alumnos, independiente de su rendimiento académico.
- Utilización de modelos de programación por objetivos de desarrollo neuropsicológico y por niveles y tipos de aprendizaje.
- Formación de postgrado del profesorado; en la que se preste especial atención a la modificación de actitudes respecto a la integración escolar del niño discapacitado, al análisis crítico de ciertos modelos sistemáticos didáctico-organizativos y al conocimiento teórico-práctico de diversos programas rehabilitadores.
- Adecuada proporción de profesores y alumnos, conforme a las necesidades de los niños.

- Replanteamiento de la distribución de las tareas asignadas a los profesores especiales, rehabilitadores, psicopedagogos y colaboradores, de manera que se base en la preparación específica de cada cual y no en privilegiados corporativistas.
- Formación básica de todo el profesorado en dificultades del aprendizaje .

4. Ventajas e inconvenientes del proceso integrador

La consideración de estas ventajas e inconvenientes es otro de los temas mas resbaladizos, dada la escasez de investigaciones longitudinales bien diseñadas y controladas en su proceso de elaboración e interpretación de los resultados; por ejemplo, un requisito de estas investigaciones debe ser que no estén hechas por la misma administración que pone en marcha el proceso de integración. Por ello, como consecuencia de tales deficiencias metodológicas y de planteamiento, todo cuanto se diga y escriba sobre este tema debe ser tomado con espíritu crítico, a no ser que en el informe se detallen cuidadosa y objetivamente todas las características de la investigación y, en la medida de lo posible, se acompañen informes críticos procedentes de otros expertos.

Por otra parte, cuando se habla de ventajas y de inconvenientes es necesario mencionar con respecto a qué lo son. En adelante nos referimos solo a los efectos de la integración sobre los alumnos disminuidos en una serie de campos o de aéreas.

Este apartado de ventajas e inconvenientes se expondrá en los dos puntos siguientes:

1) Revisiones llevadas a cabo antes de 1980. De este grupo de revisiones, los resultados más relevantes son:

a) No existen evidencias científicas de que los niños discapacitados situados permanentemente en colegios y en aulas especiales alcancen un rendimiento escolar superior al de aquellos otros de semejante características ubicadas en aulas ordinarias. En cambio, los resultados de un buen número de investigaciones demuestran que el rendimiento escolar de los niños discapacitados situados en aulas ordinarias suele ser superior al de los escolarizados en aulas y colegios de educación especial.

b) La adaptación social de los niños discapacitados, evaluada a través de los contactos interpersonales efectuados con otros chicos dentro y fuera del colegio, es superior en los situados en aulas ordinarias a la de los escolarizados en colegios especiales.

c) También es superior el autoconcepto en los alumnos discapacitados situados en aulas ordinarias, sobre todo después de un largo periodo de integración.

2) Revisiones a partir de 1980. Para estudiar este apartado, lo que haremos será centrarnos en las conclusiones a las que llegaron Wang y Baker tras unos cálculos estadísticos. Son las siguientes:

a) Por regla general, en todas las áreas curriculares aparecieron logros superiores en los alumnos disminuidos integrados a tiempo total que en los que estaban a tiempo parcial y mucho mayor que en los que lo estaban en educación especial segregada, no habiéndose hallado diferencias significativas entre los resultados obtenidos en unas y otras materias. Igualmente el autoconcepto y la calidad de las relaciones con los restantes niños fueron superiores en los niños discapacitados integrados.

b) En relación con el tipo de minusvalías, se observó que, en todas las variables analizadas, los resultados más positivos fueron para los deficientes mentales, quedando en segundo lugar los niños que padecían deficiencias asociadas, en tercer lugar los hipoacúsicos y en último lugar los de inteligencia normal con dificultades de aprendizaje. Asimismo, los resultados de la integración fueron positivos en todos los grados escolares analizados, no habiéndose hallado diferencias significativas entre unos niveles escolares y otros.

c) Por lo que respecta al diseño de las investigaciones, se vio que en los diseños en los que existían grupos de control y experimental se realizaron comprobaciones positivas de la integración en todas las variables, lo que no ocurrió en los casos en los que sólo había un único grupo de estudio.

d) Con respecto al modo de llevar a cabo la integración, los autores constatan que en la totalidad de las investigaciones analizadas en el modelo de integración por tiempo completo o a tiempo parcial, no había datos relativos a los modelos didácticos, al agrupamiento de los alumnos, al tipo de implicados en la experiencia integradora. Ante esta carencia de datos tan fundamentales para poder interpretar el proceso integrador, Wang y Baker concluyen afirmando que se requieren investigaciones que analicen estas y otras variables del proceso de integración para, de esa forma, poder explicar, no sólo a qué se deben sus efectos positivos, sino para poder disponer de leyes prescriptivas para una mejor integración.

5. Posibles actuaciones para hacer efectiva la integración

1. Se debe efectuar una evaluación, una vez realizada la detección, de esos alumnos con necesidades educativas especiales tratando de evitar cualquier diagnóstico normativista y «etiquetador» que puede contribuir a crear unas expectativas en torno a ellos y que poco o nada dice de su estado actual y del tipo de intervención más adecuada.
2. A partir de los resultados obtenidos en la anterior evaluación se decidirá el emplazamiento más adecuado para cada niño atendiendo a las características de su minusvalía más importante.
3. Una vez superados los programas de transición, se evaluará nuevamente el nivel de adquisiciones del alumno, con la finalidad de adecuar a sus aptitudes el nivel y el ritmo de sus aprendizajes.
4. Simultáneamente se procedería a evaluar la escuela ordinaria receptora, haciendo especial hincapié en: la metodología y el estilo de enseñanza del maestro que habría de encargarse del alumno, y en general del centro; los materiales y recursos con que se contase; el personal de apoyo existente; la manera de evaluar el rendimiento del alumnado; las condiciones y diseño físico de la escuela y de las aulas, especialmente en lo que hace referencia a las barreras arquitectónicas; las normas disciplinarias; el tipo de interacciones disciplinarias, etc.
5. A partir de la confrontación de los datos obtenidos en la evaluación del alumno a integrar con los de la evaluación del colegio receptor, se decidiría la modalidad de integración del niño en el colegio ordinario referida sobre todo al nivel y tipos de apoyo que serán necesarios.
6. Una vez decidida la modalidad de integración, y antes de la definitiva inserción del niño en la escuela, se reservaría un periodo de tiempo para preparar convenientemente a los distintos agentes implicados en el proceso de integración: maestros, padres, compañeros de aula y resto del alumnado.

En resumen, sea cual sea la política educativa destinada a generalizar la integración de los niños/as con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria, siempre convendrá tener muy presentes los siguientes principios:

- La integración es un proceso, no un acto administrativo.
- Si un centro no practica la integración, esta practicando la segregación.

- La integración la hacen las personas, no las instituciones.
- Cuanto mejor sea la escuela ordinaria, menos necesaria será la escuela especial.
- La integración no es un acto individual, sino el fruto de una labor en equipo.