



FIGURA N.2: Mapa conceptual del Profesor acerca de la Integración Esc.

PROPUESTA DE UN MODELO ORGANIZATIVO PARA LA ESCOLARIZACION DE LOS ALUMNOS DEFICIENTES.

Angel Barrueco Barrueco
Ascensión Martín Fernández

1. INTRODUCCION.

Uno de los problemas que surgen cuando un sistema educativo decide llevar a la práctica los principios de la "integración de deficientes" es el de definir el modelo de escolarización que ha de seguirse para que los mismos puedan formar parte de la estructura funcional del sistema educativo de un país, región o localidad. Podemos decir que en general existe anuencia en la aceptación de dichos principios como parte constitutiva del modelo de política escolar, lo que hace suponer que las cuestiones derivadas de la aplicación de los mismos son de fácil solución, ya que tradicionalmente se ha considerado que el asumir los conceptos teóricos e ideológicos trae consigo el suprimir las resistencias que la sociedad opone a las propuestas de cambio. Sin embargo, no ocurre así; por ello, y a través de distintos planteamientos, se está tratando de resolver el tema por medio de la elaboración de propuestas y fórmulas que sirvan de guía para la ubicación de los alumnos con necesidades especiales dentro del marco organizativo general y particular de cada sistema y entorno educativo.

Por lo común se admite la singularidad de cada contexto sociológico, pero también se da por hecho que las propuestas teóricas, construidas sobre una base con diferente soporte aplicado, pueden tener un alto grado de funcionalidad si se realizan con tino las necesarias adaptaciones a cada situación concreta. No obstante, la mayor dificultad estriba en los posicionamientos antagónicos que desde distintos estamentos profesionales y administrativos se defienden. ASÍ, es fácil comprobar tanto desde la práctica docente como desde formulaciones teóricas, que se adoptan posturas excluyentes y maximalistas en defensa de opciones que se consideran en sí mismas como única fórmula eficaz que garantiza el éxito y la equidad educativa de los alumnos deficientes. De esta forma comprobamos que la "integración" es aceptada o rechazada con escasa benignidad de miras y planteamientos; son posturas viscerales que nos hacen pensar que los principios de los que antes hablábamos no son enteramente asumidos o se tratan de imponer sin tener presente las singularidades de las técnicas, medios y personas.

Por todo ello, las diferentes opciones pueden derivar, como ya está ocurriendo, en disquisiciones polémicas sobre postulados que teóricamente son bien asumidos, pero mal planteados, lo que "con suma facilidad —como asegura Monereo (1.987) al analizar el estado actual de la integración italiana— puede volverse en contra de aquellos que han antepuesto el entusiasmo ideológico por delante del bagaje tecnológico" (pp. 15), olvidándonos de la investigación y contrastación empíricas, que en último caso darían

validez, en cada situación, a los planteamientos teóricos objeto de debate. Pensamos que tal controversia ha de durar en el tiempo, fundamentalmente porque los criterios reduccionistas en los que se sustenta van a seguir estando de actualidad; pues las actitudes excluyentes de carácter ideológico son cuestiones que difícilmente se acepta sean sometidas a contrastación empírica, y menos aun a comprobación aplicada.

Aparte de un modelo italiano, que ha servido de ejemplo al modelo español (aunque el nuestro con menos recursos personales y materiales) ya que está sumido en grandes contradicciones lo que ha motivado corrientes de rechazo en medios pedagógicos y sociales, Reynolds (1.987), después de realizar un exhaustivo análisis entre colegios comprensivos en cuyas aulas se lleva a cabo la integración de deficientes, y selectivos, llega a la conclusión de que en los segundos los resultados académicos son superiores que en los primeros, lo que está motivando que desde numerosos colectivos sociales se realicen propuestas para volver a la diferenciación escolar de los alumnos, sobre todo en aquellos casos que no se consiguen los resultados esperados; pues de lo contrario se pondrá en peligro la propia continuidad de los colegios con alumnos integrados; aunque se admite que en factores ajenos a la escuela puede estar el origen de gran parte de los bajos rendimientos. Esta misma preocupación subyace en el estudio realizado por Contreras (1.988) cuando analiza las tensiones reales existentes en U.S.A. entre los movimientos de reforma educativa que se apoyan en la calidad conseguida por las escuelas eficaces y aquellos otros cuyo objetivo básico se centra en conseguir la igualdad de oportunidades para los alumnos desventajados, concluyendo que ambos movimientos son complementarios y no necesariamente excluyentes.

Muchos más argumentos podíamos recoger sobre estas cuestiones; sin embargo nuestro trabajo va dirigido a proponer planteamientos constructivos que sirvan de modelo o "ensayo" a otros estudios de carácter aplicado y cuyo principio básico en su formulación parta de la consideración global del alumno deficiente. Así, a los conceptos teóricos, éticos y sociales de Educación Especial surgidos del análisis de las diferentes minusvalías y que sustentan su conceptualización ideológica, habría que añadir necesariamente otro que estimamos imprescindible para reglamentar los criterios de escolarización: la singularidad de la persona deficiente entendida desde una perspectiva dinámica y cambiante en relación con el medio escolar.

2. PROPUESTA DE UN MODELO GLOBAL DE ESCOLARIZACIÓN.

2.1 Argumentos teóricos.

Para que la integración del deficiente al sistema educativo y laboral ordinario sea posible es imprescindible una planificación consecuente entre las metas que esperamos alcanzar, el modelo educativo general y las posibles opciones particulares de escolarización y de enseñanza que proponemos. Con esto nos planteamos el dilema competencial entre los diversos agentes e instituciones sociales con responsabilidad en asuntos de educación.

En el modelo de la reforma educativa, este aspecto se resuelve con la delimitación de funciones en el diseño curricular entre la administración y los centros educativos. Sin embargo, pensamos que es un marco excesivamente formalista y lejano, lo que puede originar la burocratización del nuevo modelo y, por lo tanto, su escasa efectividad como ocurrió con otras reformas administrativas, ya que la actividad social es mucho más dinámica que los sistemas organizativos diseñados por las autoridades. De ahí que nuestra propuesta, fundada en la experiencia práctica y en los soportes teórico-organizativos que exponemos, tenga como fundamento el proveer a las escuelas y a sus contextos próximos de recursos orientativos que puedan inducirles a estructurar su propio sistema de escolarización, partiendo del análisis de sus necesidades. Es decir, proponemos que los estamentos de cada localidad o zona deben reflexionar sobre la población escolar que tienen, cuáles son sus características, qué perspectivas de movilidad esperan y, sobre todo, cuáles son las alternativas válidas a que pueden optar para la escolarización de sus alumnos en las condiciones más favorables.

En todo caso, el sistema escolar diseñado, será tanto más eficiente cuanto mayor sea su flexibilidad, su eficacia y su complementariedad.

2.1.1. Flexibilidad.

Entendida como la apertura hacia opciones bien diferenciadas que estén al servicio de todos los componentes de la comunidad educativa para que puedan elegir aquella que más se ajusta a sus necesidades, dando a su vez la posibilidad para que cambien, modifiquen o adapten las estructuras escolares y los centros al entorno social en que están ubicados. Esto que parece tan evidente y que recogen la mayor parte de los documentos informativos sobre el Proyecto de Reforma del Sistema Educativo, en la práctica suele generar problemas; pues nuestra administración, impregnada de usos intervencionistas en todos sus niveles, se resiste a perder el control de todo lo que administra. Es paradójico observar como propuestas que surgen de estamentos jerárquicos superiores quedan desvirtuados, cuando no bloqueados, por el celo legalista de otros niveles inferiores de control administrativo. Otras veces es la cerrazón de los centros hacia cualquier cambio, lo que imposibilita la incorporación de las reformas que la evolución social y el desarrollo técnico exigen.

En este particular y para resolver el dilema básico que se plantea entre la regulación estatal, local o particular de cada centro, Zabalza (1.988) establece dos ejes prioritarios que van a servir de enfoque para el desarrollo de la enseñanza, con independencia de las personas y entidades responsables de su organización: 1º la configuración de diseño curricular basado en las necesidades de cada centro y, 2º el dilema apertura-cerrazón tanto hacia fuera como hacia dentro de la propia institución educativa. En ambos dilemas podemos apoyar el primer eslabón de análisis para la construcción del sistema de tránsito que atienda las necesidades escolares de los alumnos deficientes.

No obstante, la flexibilidad por la que nosotros intercedemos supone:

1º Protagonismo de los actores más directamente implicados para que diseñen las alternativas que mejor respondan a sus perfiles axiológicos. Son numerosos los

autores que defienden que las expectativas de éxito en la enseñanza dependen considerablemente del nivel de implicación de los sectores afectados. Recogemos a modo de ejemplo la afirmación de Alehammar (1.989) al establecer los criterios de desarrollo de las sociedades aducativas cuando clarifican metas, establecen objetivos, proponen cambios "haciendo participar a sus miembros de una manera concreta en el proceso desde la fase de diagnóstico hasta la evaluación, pasando por la planificación, ..."pp. 50.

- 2º Concepto meta-analítico de esa intervención, en el sentido de que los actores sociales han de recoger esa información, procesarla y dar respuestas autorreguladoras hacia aquellos factores que no se ajustan a las previsiones programadas. Con esta orientación han surgido en los últimos años numerosas propuestas teóricas y aplicadas de cambio centrado en la escuela, cuyo objetivo principal es el desarrollo, por parte de la comunidad más próxima, de una gran diversidad de estrategias y fórmulas de trabajo con capacidad para implementar planes de acción que hagan posible la mejora de la calidad educativa (Herenton, 1.988; González, 1.988; Steller, 1.988).
- 3º Permeabilidad y movilidad inter-extra-aulas que posibilite que los alumnos puedan estar en cada momento de su escolarización en aquellos centros y aulas que mejor se adecúen a la evolución de su persona; entendida dicha escolarización como un **continuum** en modos de provisión que abarque desde la ubicación de aulas ordinarias hasta en residencias altamente especializadas, tal como propone Dueñas (1.989); olvidando, o al menos dejando de lado, las connotaciones sociales negativas que con tanta frecuencia aparecen en el ámbito de la Educación Especial.

2.1.2. Eficacia.

Es indudable que el primer objetivo que todo sistema escolar debe proponerse es conseguir el mayor grado de concurrencia entre metas y resultados académicos de los alumnos, que a su vez van a definir el nivel de satisfacción existente entre los componentes personales que intervienen en la escuela. En este sentido Thurlow y colaboradores (1.987), en una investigación llevada a efecto con el fin de comprobar los centros específicos con los ordinarios considerados como eficaces y de analizar los elementos constitutivos de la organización de ambos, propone se apliquen a todas las aulas y centros con alumnos deficientes los mismos criterios organizativos utilizados por las escuelas eficaces; fuerte liderazgo, énfasis en las habilidades básicas, buen clima de aprendizaje, empleo eficaz de tiempo en el aula, ..., y que no se desvincule el concepto de calidad de enseñanza de la práctica en la educación especial. Criterio compartido por otros autores (Contreras, 1.988; Steller, 1.988; Herenton, 1.988) que han estudiado recientemente la relación entre escuelas eficaces y la escolarización de alumnos con algún hándicap.

2.1.3. Complementariedad.

De unos sistemas de escolarización con otros, que supone coordinación de funciones, cooperación con medios y recursos, asistencias técnicas, actuaciones conjuntas y proyectos compartidos entre las diferentes opciones organizativas (centros asistenciales, específicos,

de recursos, ordinarios, etc.); pues solo bajo esta óptica de aproximación puede llegarse a establecer los criterios básicos que deben conformar la articulación del sistema escolar en cada medio educativo. Son interesantes las observaciones realizadas por Barker (1.986) cuando analiza la importancia que han tenido las pequeñas escuelas (especialmente las rurales) en la integración de deficientes ligeros y medios, que ha sido posible, entre otros factores, al agrupamiento de alumnos de distintas edades, a la ayuda prestada por los alumnos más aventajados en la tutela y aprendizaje de los incapacitados, al establecimiento de programas con especial relevancia para los conocimientos y habilidades básicas y al menos ratio profesor-alumno; lo que a su vez lleva consigo mejor y más sencilla organización de la escuela, un clima atractivo, altas expectativas de éxito en profesores y alumnos, óptimas relaciones y alto nivel de implicación y comunicación con la sociedad local e instituciones afines colaboradoras. Lo sustantivo de estas escuelas podemos centrarlo en las tres aportaciones de más fácil proyección: en la función catártica que ejerce sobre sí misma y sobre su entorno, en las transferencias posibles que han de surgir y en la canalización de las enseñanzas extraídas hacia otros contextos bien diferentes.

2.2. Propuesta de modelo organizativo.

Los modelos organizativos pueden ser válidos como soportes teóricos de referencia en los que se fundamenten las realizaciones prácticas. Así ocurre con la mayoría de los modelos elaborados por diferentes autores (Copu y Anderson, Reynodls, Deno, etc.), cuyo objetivo básico es el de recoger en los mismos las diferentes alternativas que se proponen a la comunidad para que planifique todas las opciones que son necesarias para atender las demandas de escolarización, pero no deben considerarse como una nueva forma de provisión destinada exclusivamente a los alumnos con algún déficit, sino como un proceso global y dinámico que incluya a todos los alumnos con independencia de sus características personales, pues estas representan únicamente los elementos de análisis para valorar las necesidades especiales que la comunidad tiene en general y cada persona particular. De ahí que todos ellos se apoyen en el supuesto de la no categorización del modelo en base al estudio tradicional de las deficiencias, lo que les haría excesivamente cerrados como ha venido ocurriendo, sino en las necesidades específicas de la población escolar.

En nuestro caso, el modelo en "abanico de opciones" que proponemos lo utilizamos como instrumento orientativo que facilite el tránsito de los alumnos con alguna carencia por los distintos medios escolares. No desarrollamos con detalle los pasos que deberían darse, ni las variables que intervienen en el mismo, ni las implicaciones curriculares que el modelo conlleva, por resultar excesivamente amplio para el presente estudio.

3. SUPUESTO PRACTICO.

Los casos que se van a mencionar es el seguimiento de los alumnos que durante dos cursos estuvieron integrados en aulas ordinarias, tal como es recogido en la memoria correspondiente de la innovación educativa realizada, por sus (Barrueco, Martín y Sánchez, 1.985) conclusiones se diferencia claramente a dos grupos de alumnos:

1º El más numeroso (17) que continuará en el centro con el plan de integración diseñado y con las ayudas técnicas y puntuales previstas. En este caso la integración constituye, en líneas generales, un éxito importante, de ahí que se vayan incorporando al proyecto nuevos alumnos procedentes de otros colegios. Al mismo tiempo en cursos sucesivos y alguno de ellos se suspende la asistencia de los profesores especialistas en educación especial, ya que pueden continuar su desarrollo normal en las clases sin que se haga precisa tal ayuda.

2º En cuatro casos se decide que lo más aconsejable para su educación es que se incorporen a algún centro específico (retorno) que disponga de los medios personales y materiales que garantice y pueda atender sus necesidades con mayor rigor y sistematización. En el momento actual y después de cuatro cursos en centros específicos, se ha realizado un estudio que nos permite comparar los resultados obtenidos con la etapa anterior. Los datos más significativos son:

- En general los aprendizajes de tareas son positivos y gratificantes.
- Las conductas son más normalizadas, no rechazan el trabajo y colaboran en las actividades de clase.
- En su autonomía personal están consiguiendo un buen nivel, lo que permite un mayor desarrollo de habilidades útiles para la vida.
- Se ha conseguido la integración dentro del grupo de clase y la relación personal con otros alumnos.
- No presentan las conductas negativas de la época anterior, lo que puede permitir, en algún caso, el replanteamiento de su escolarización, bien a tiempo parcial en un centro ordinario bien con un sistema mixto centro ordinario-centro específico.

Para realizar un análisis comparativo se aplicó el mismo cuestionario de integración a todos los profesores del centro específico relacionados con los alumnos, tal como se había hecho anteriormente en el centro ordinario.

Después de esta breve valoración se hace necesario analizar lo que en el cambio pudo suceder. A modo de sugerencia creemos que los siguientes aspectos han podido ser determinantes:

- Las tareas que se les han marcado son capaces de realizarlas.
- No existe frustración ante el fracaso continuo.
- No necesitan de mecanismos autoprotectores para defenderse de posibles desajustes personales como ocurre cuando el medio le es desfavorable.
- Los medios técnicos y personales se adecúan mejor a sus características.

Ahora bien, es necesario que los centros en los que están actualmente escolarizados piensen en algún sistema de colaboración con otros colegios para realizar tareas compartidas y llegar, en una última fase, a la formación prelaboral en talleres ocupacionales o profesionales que preparen a estos alumnos para el ejercicio de algún trabajo socialmente considerado y retribuido. No obstante, somos conscientes de las enormes dificultades que lleva consigo el poner en práctica esta propuesta.

4. PROPUESTAS DE TRABAJO.

Los conceptos de flexibilidad, eficacia y complementariedad pueden ser los argumentos teóricos que hagan posible un nuevo modelo de funcionamiento de nuestro sistema escolar; en el que se considerase al alumno y a su desarrollo como algo dinámico, cambiante y objeto de continuo estudio, con el fin de establecer en cada momento los criterios de escolarización que mejor se ajusten a sus características. Por ello, proponemos no se dé por cerrado el campo de análisis de las alternativas que la planificación escolar ofrece al alumno con alguna necesidad específica. En concreto, pensamos que, al menos, en los siguientes aspectos han de realizarse nuevos esfuerzos de investigación.

1º Formular teorías que amplíen el concepto actual de integración, especialmente al ámbito de las actividades laborales, profesionales y formativas que puedan desarrollarse conjuntamente por distintos centros e instituciones (incluyendo los centros específicos). De esta forma se evitaría el riesgo de confundir lo que podemos denominar "integración en la escuela" con "integración escolar" (Barrueco, 1.989). En el primer concepto se establece un cambio de centro o aula del alumno como alternativa a su proceso de integración, lo que puede llevar consigo, como ya está ocurriendo, que el alumno se encuentre en peores condiciones de escolarización que en su centro de origen; el segundo supone que los responsables de orientar la escolarización de los alumnos que han de integrarse deben buscar las alternativas más válidas -sin que unas sean excluyentes de otras- para que las escuelas e instituciones adapten su funcionamiento a las exigencias que plantea la educación del alumno deficiente. De no ser así puede que el concepto y la práctica de la integración escolar queden reducidos a un mero cambio del marco de ubicación del alumno dentro del sistema escolar. En este sentido, no es extraño observar que en numerosos centros llamados de "integración" los alumnos integrados ocupan el pupitre que define su situación claramente diferenciada del resto de los alumnos; con lo cual la teoría ha sido alterada en su puesta en práctica.

2º Nuevos planteamientos de los diseños curriculares y de las técnicas de intervención... En este sentido están trabajando los responsables de la reforma educativa a través de las propuestas realizadas en el Diseño Curricular Básico de los distintos ciclos y etapas educativas.

3º Incorporar a la organización de los centros e instituciones los criterios de eficacia y calidad utilizados en los países más desarrollados; especialmente cuando en los mismos se adecua a alumnos con necesidades específicas.

4º Estudiar fórmulas de colaboración entre centros específicos y ordinarios, y de estos con organismos encargados de la formación laboral y profesional de los jóvenes adolescentes.

5º Investigar sobre fórmulas mixtas de escolarización entre colegios específicos y ordinarios, con el fin de que los esfuerzos, medios y recursos se coordinen y pongan a disposición de las necesidades especiales de todos los alumnos.

En estas y otras alternativas convenía seguir profundizando antes de tomar decisiones precipitadas que más tarde puedan ser la causa del retorno a situaciones que históricamente deben darse ya por concluidas.

BIBLIOGRAFIA

- ALEHAMMAR, S. (1.989): "El desarrollo de las organizaciones". Siglo Cero; 122 pp.42-51.
- BARKER, B.O. (1.986): "The advantages of small schools" ERIC Clearinghouse on Rural Education. Las cruces. Nuevo Mexico.
- BARRUECO, A.; MARTIN, A. y SANCHEZ, A. (1.985): "Integración combinada de niños límites en aulas normales". ICE de la Universidad de Salamanca.
- BARRUECO, A. (1.989): "Integración en la escuela - Integración escolar". En prensa.
- DUEÑAS, M^a L. (1.989): "Revisión de algunos modelos de provisión de la educación especial de interés desde el punto de vista de la integración escolar". Revista de Educación Especial; 4; pp. 9-20.
- CONTRERAS, A.R. (1.988): "Use of educational reform to create effective schools". Education and Urban Society; 2; 4; pp. 339-413.
- GONZALEZ, M^a T. (1.988): "Organización escolar e innovación educativa". Ponencia presentada al IX Congreso Nacional de Pedagogía . (Alicante).
- HERENTON, W.W. (1.988): "Memphis inner-City School Improvement Project: A holistic approach for developing academic excellence" Urban League Review; 11; 1-2; pp. 209-216.
- MONEREO, C. (1.987): "Un sistema de transición para la optimización del proceso de integración escolar". En Monereo, C. y otros: "Áreas de intervención del psicólogo de la educación en la integración escolar del alumno con necesidades educativas especiales". Federación ECOM. Barcelona.
- REYNOLDS, D. (1.987): "The effectiveness of selective and no-selective schools: an experiment of nature". Paper presented and Annual Meeting of the American Educational Research.
- STELLER, A.W. (1.988): "Effective schools research: practice and promise". Phi Delta Kappa Educational Foundation Bloomington.
- THURLOW, M.L. y otros (1.987): "Schools effectiveness implications for effective instruction of handicapped students". Monograph nº3; Universidad de Minesota.
- ZABALZA, M.A. (1.988): "Diseño curricular y calidad de la educación". Ponencia presentada la IX Congreso Nacional de Pedagogía. (Alicante).

UN MODELO ORGANIZATIVO PARA LA INTEGRACION EN LA E.G.B.: EXPERIENCIA DEL C.P. ANSELMO PARDO DE MELILLA.

Juan A. Vera Casares
Antonio Vázquez Fernández
José María Molero Pérez

A partir del Real Decreto 334/1.985, de 6 de Marzo, se contempla la posibilidad de desarrollar el denominado "Programa de Integración" de Centros de E.G.B. aconsejando el M.E.C., que la experiencia se inicie en Centros de 16 unidades, previo acuerdo del Claustro de profesores y mediante la selección de los Centros aspirantes por la Administración.

La teoría trascendente de este Programa que supondría necesariamente innovaciones organizativas, se enraiza en la atención educativa como primer paso de las personas afectadas por deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales, con vistas a su total integración social. Ello gracias a la posibilidad de la adaptación organizativa de los Centros operativizados en: apoyos individualizados específicos, reestructuración de espacios, personalización de tiempos, flexibilización en contenidos, formulación de objetivos, evaluación y otros aspectos curriculares.

No sólo el Real Decreto citado aboga por una nueva concepción en la organización de Centros ante el hecho de la Integración Escolar, sino que también existen reflejos para la autonomía organizativa en la Ley 13/1.982 o Ley de Integración Social del Mínaválido, desarrollando el Art. 49 de la Constitución Española, y establece en el ámbito educativo además del Principio de Integración Escolar, los de:

- Normalización de los servicios.
- Sectorización geográfica en la atención a la población y sus necesidades.
- Individualización de la enseñanza, que permite que cada discente reciba precisamente la educación que necesita en cada momento.

Las estructuras organizativas de los Centros deben renovarse, tanto a nivel académico como a nivel arquitectónico y dar juego a las diversas posibilidades de integración recogidas en la teoría subyacente:

- Integración completa de los alumnos con necesidades educativas especiales se escolarizan en unidades ordinarias con apoyo individualizado.
- Integración parcial de los alumnos con necesidades educativas especiales permanecen escolarizados en unidades de Educación Especial dentro de los Centros ordinarios, participando en actividades comunes como recreos, excursiones y otras de gran grupo.