

XX U.V.T.

LA INTEGRACION DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS.

“LA ESCUELA DE TODOS: HITOS DIFICULTADES Y ESPERANZAS EN LA ÚNICA ESCUELA POSIBLE”.

*Dr. Manuel López Torrijo
Universidad de Valencia.*

La integración educativa de alumnos con necesidades educativas específicas (n.e.e.) constituye, sin duda, una de las innovaciones educativas más novedosas y profundas que han afectado a la educación y a los sistemas educativos de los países desarrollados en las últimas décadas. Y es, a la vez, una de las principales aportaciones que cualquier centro educativo debe incluir en su reflexión y en su práctica educativa si de verdad quiere llegar a ofrecer una auténtica educación, y una condición indispensable para que ésta sea de calidad.

1.- La integración educativa: una historia reciente e inacabada.

Es conocido de todos que la propuesta de una escuela integradora es debida a la reivindicación reciente e insistente de los padres de niños con discapacidad. Por ello una visión de la panorámica completa de este fenómeno hará que nos situemos en los albores de la historia para, a partir de allí, mirar y admirar su evolución, en la que descubrimos las siguientes etapas:

A) El exterminio y la explotación.

Durante la práctica totalidad de la historia de la humanidad aquellos individuos que no han sido considerados como capacitados para participar de manera útil en las actividades del grupo aportándole sus servicios, han sido apartados de él de manera sistemática y sin ningún sentimiento de culpabilidad. Si bien en los albores de los tiempos dichas capacidades eran más rudimentarias y elementales, la aparición de las civilizaciones eleva las exigencias del grupo y con ellas la exclusión de estos colectivos. En los relatos históricos, en las compilaciones legales, en los usos de la vida cotidiana, incluso en las teorías de filósofos que han configurado el pensamiento de la cultura occidental encontramos de manera constante muestras de cómo las personas incapacitadas para desarrollar una actividad normal eran sistemáticamente aniquiladas, o, en el mejor de los casos castigadas y recluidas junto a malhechores y delincuentes.

La era industrial significó una oportunidad, más tarde generalizada, para sustituir el exterminio por la explotación, junto a otros colectivos igualmente indefensos (niños, mujeres,...) Así, algunas ordenanzas municipales contemplaban la obligatoriedad de los empresarios de contratar en las empresas y fábricas un cierto porcentaje de trabajadores discapacitados por cada cierto número de niños.

Esta fue la oferta vital que nuestra civilización occidental ha impuesto a estas personas desde los orígenes de la vida humana hasta el casi inmediato siglo XIX.

Es preciso recordar, sin embargo, que la totalidad de las grandes religiones han levantado su voz contra estas prácticas y reclamado el derecho a la vida, incluso el especial apoyo a las personas más desfavorecidas como una señal de especial humanidad y de auténtica vivencia religiosa.

A finales del siglo XVIII empiezan a aparecer en la mayoría de las capitales de los reinos de la vieja Europa las primeras instituciones educativas para niños con sordera o ciegos que, de manera aislada y anecdótica, plantean también para ellos – aunque no con carácter general, ni gratuito, obligatorio y estatal- lo que la conciencia general reivindicaba de manera inexcusable para la generalidad de los niños: una educación básica.

B.- La era de las “Instituciones”:

Serán estas incipientes instituciones, pero más aún los adelantos de la medicina –que, por primera vez, aporta algunas explicaciones científicas sobre las causas de las enfermedades y la forma de tratarlas-, quienes plantearán la creación de centros –entre asistenciales y sanitarios- donde acoger y tratar este tipo de patologías. Y así, mientras en lo laboral y cotidiano persisten el abandono, el abuso o la ocultación, empiezan a extenderse de manera paulatina a lo largo del siglo XIX las primeras “Instituciones” erigidas de manera específica para personas con diferentes discapacidades y niños abandonados.

Pese a las escalofriantes cifras de mortandad que presentan la mayoría de ellas, significan un primer intento por sacar a estas personas de las expectativas de aniquilamiento anteriores.

Construidas a las afueras de las ciudades, alojaban de manera indiscriminada diversos tipos de discapacidades, a las que ofrecían un modelo de atención médico-religioso. Estaban ciertamente dotadas de importantes equipos personales y científicos y se ubicaban en edificios notables, lo que permitía tranquilizar las conciencias de políticos, profesionales, incluso de las propias familias afectadas. Pero, tanto su concepción y organización, como la prestación de sus servicios, apuntaban a una segregación de la sociedad que las convertía en verdaderas “jaulas de oro”.

Pero de nuevo será en el seno de estas prácticas limitadas de donde surgirán las propuestas que darán paso a la etapa siguiente. Y así, doctores como Down, Ireland, Weise... empiezan a plantear la conveniencia terapéutica de aproximar paulatina y circunstancialmente estas personas a distintos momentos de la vida cotidiana de las ciudades: parques, templos, museos,... a la busca de una cierta normalización.

C.- La etapa de la educación especial.

Progresivamente los tratamientos, inicialmente médicos, de estas instituciones empiezan a verse completados con terapias y rehabilitaciones de tipo pedagógico y

psicológico, lo que va transformando la orientación de estos centros hacia el ámbito educativo. No fue sencillo ni fácil este cambio de planteamiento, que acabó convirtiendo las primeras instituciones sanitarias en auténticos centros educativos, pasando su dirección de las manos de los médicos a las de los educadores y rehabilitadores.

Manténían una cualificada dotación de profesores que fueron formando y especializando en el seno de los propios centros hasta constituir un cuerpo compacto y específico de profesionales; se construyeron edificios notables a las afueras de las ciudades adaptados a las necesidades de los alumnos y con una enorme profusión de recursos, que incluían en su mayoría la posibilidad de atender alumnos internos; se dotaron de una gran cantidad de los materiales más novedosos precisos para la rehabilitación y educación específica de los alumnos. En definitiva se planteó un subsistema educativo, específico, protector y adaptado a las condiciones de los alumnos, pero paralelo y al margen del sistema ordinario propuesto para los escolares ordinarios.

Esta propuesta, que todavía se mantiene en la actualidad, incluso es defendida por algunos como la más adecuada para los alumnos con n.e.e., ofrece, sin duda, una atención específica, pero asegura a la vez la segregación de los alumnos al privarlos de la riqueza, la naturalidad y las dificultades que implica la escolaridad en el mayor nivel de normalidad que cada uno pueda aprovechar.

D.- La era de la integración-inclusión.

He comentado anteriormente que fueron fundamentalmente los padres de estos alumnos quienes, con su intuición y exigencia de que sólo una escolarización lo más normalizada posible podría acercar a sus hijos a la integración y participación sociales, hicieron cambiar los modelos educativos. Las crisis posbélicas unidas a las investigaciones en campos complementarios como la biología, psicología, pedagogía, sociología, medicina y a razones de corte económico y humanitario, apoyaron de manera determinante el cambio hacia otros modelos más integradores.

Pero también a nivel teórico algunos profesionales empezaron a articular propuestas que, más adelante, desembocarían en los planteamientos que se intentan instaurar en la actualidad. En 1959 N.B. Mikkelsen conseguía incorporar a la ley danesa el concepto de “normalización” entendiéndolo por tal la posibilidad de que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible. Este principio será profundizado y sistematizado por B. Nirje (1969) y W. Wolfensberger (1972). Obsérvese la proximidad a nuestros días de estos planteamientos iniciales. Es justamente la idea de la normalización la que sustentará y dará lugar al principio de la integración.

De nuevo, en este fluir ininterrumpido y sumativo de propuestas, es preciso señalar una contribución especialmente destacada e influyente: el Informe Warnock de 1979. De un análisis justamente sobre los resultados y rentabilidad de los centros específicos ingleses concluye una propuesta totalmente diversa: la integración. En efecto, el estudio concluye que aquellas instituciones producen una segregación contraria a los intereses y necesidades de los propios alumnos y de la misma sociedad. Era preciso, pues, alcanzar la integración y para Mss. Warnock integración significa

ausencia de segregación, aceptación social, derecho al trabajo y a un trato ordinario, a tener una vida familiar, social, sentimental y a contribuir a la sociedad. Pero la integración social y laboral debe empezar por la integración educativa como principio lógico y como método ineludible: sin integración educativa no hay integración social. Por ello su propuesta general se articula en una serie de propuestas más concretas que han orientado las políticas y las prácticas de esta nueva etapa:

- Los fines de la educación son los mismos para todos.
- Educación especial versus necesidades educativas especiales.
- Importancia del comienzo temprano de la educación y rehabilitación.
- Flexibilidad y prolongación de las medidas a lo largo de toda la vida.
- Integración educativa: escolarización en el medio ordinario.
- Reconversión de los centros específicos en Centros de Recursos.
- Diagnóstico completo del alumno y registro de su evolución.
- Formación previa y continua del profesorado encargado de la integración.
- Incentivación del mismo profesorado.
- Creación de servicios de orientación y apoyo específicos.
- Concienciación social como complemento a las medidas educativas.
- Necesidad de contar con actitudes positivas en todos los implicados en el proceso.
- Importancia de otros aspectos: participación de las familias; coordinación institucional y personal; creación de equipos multidisciplinares; colaboración y reparto de tareas definidas entre los distintos profesionales; aprovechamiento de las ayudas de las ONGs; investigación y desarrollo.

De entre esta importante relación de aportaciones quiero destacar ahora la trascendencia que supuso el cambio de concepción de la educación especial a las necesidades educativas especiales. Además de centrar el proceso en el alumno de una manera más objetiva y globalizadora, puso de manifiesto un número enorme de necesidades, que no están incluidas en las tradicionales discapacidades y que no por ello son menos difíciles de tratar y urgentes. Ellas constituyen el amplio abanico de proyectos que ahora comprenden la denominada “atención a la diversidad”.

Sólo un pequeño número de países empezaron a poner en práctica estas medidas bajo el nombre de la integración- Italia es, sin duda, el paradigma de esta propuesta-. La falta de convicción, las políticas incompletas y los recursos insuficientes del resto de experiencias han llevado a algunos a concluir la insuficiencia de dicha integración y a proponer su implementación con otro concepto sucesivo: la inclusión. Entienden por ella, no la mera ubicación física del alumno en el medio escolar ordinario, sino la individualización del proceso aportando los recursos suficientes para alcanzar el desarrollo del currículo ordinario mediante la adaptación del mismo a las capacidades, necesidades y limitaciones del alumno. En realidad, la integración de los primeros coincide con la inclusión de los segundos, aunque este término supone para muchos la incorporación de condiciones de calidad determinantes y distintas. Con uno u otro términos, lo importante es tener la conciencia clara de los derechos de los alumnos y del camino y medios que son precisos para alcanzarlos.

En España el esta última etapa está delimitada a su vez por cuatro jalones legislativos: la LISMI (82) como marco general que plantea por primera vez la integración social plena de las personas con discapacidad; el Decreto del 85, que inicia

la integración escolar en el nivel obligatorio; el Decreto del 95, quien forzado por la reforma de la LOGSE, la hace extensiva a los niveles secundarios y , de manera más sucinta, a los superiores; y, más recientemente, la cuestionada LOCE, que delimita los tres ámbitos de las nuevas “necesidades educativas específicas”: extranjeros, superdotados y especiales.

Una rápida mirada hacia atrás nos muestra lo reciente y novedoso de la propuesta frente a tantos siglos de marginación y segregación. Es comprensible por ello que la mayoría de la sociedad, de los responsables políticos, incluso de de algunos profesionales y familias implicadas se muestren dudosos o reacios ante la transformación de los planteamientos que supone.

2.- Dudas, rechazos y dificultades de un proceso imparable.

En efecto, la práctica está mostrando en estas breves décadas de apuesta por la integración la presencia de diversas “resistencias” a lo que la mayoría entiende como un proceso imparable.

La primera podríamos situarla en *los responsables políticos*. Frente a la homogeneidad y simplicidad de los centros específicos, la integración educativa es vista como una propuesta de indudable complejidad: es preciso individualizar cada uno de los procesos educativos; esto, a su vez, implica una mayor dotación de recursos personales y materiales; y ello de nuevo exige la coordinación institucional y personal que permita organiza y administrar dichos recursos de la manera más útil y rentable; debe actualizarse la formación inicial y continua de todos los profesionales implicados (ahora: directores y administradores de los centros, responsables de la orientación psicopedagógica, encargados de la rehabilitación, tutores, incluso las propias familias afectadas). Todo ello debe concretarse en la promulgación de una legislación que asegure, oriente y eduque en el proceso integrador y en la dotación del presupuesto preciso para desarrollar todas las medidas necesarias. La mayoría de las veces -tanto los diferentes estados, como nuestras pequeñas autonomías- realizan políticas incompletas y insuficientes que condicionan y cuestionan la validez de la apuesta original. Sin embargo la mayor convicción de algunas experiencias iniciales o la dotación que de manera sumativa va completándose a lo largo de los años en las otras más remisas, va consolidando en todos la pertinencia e irreversibilidad de esta experiencia necesaria.

Los *profesionales* encargados de aplicar dicha integración manifiestan las dudas y temores que se derivan de la formación básica que recibieron y que, en la mayoría de los casos, no incluía esta realidad. Por ello, y a pesar de su voluntad de participar –no siempre presente-, se sienten inseguros por no tener las competencias y habilidades para responder de manera completa a las nuevas necesidades de los alumnos. Denuncian la ya mencionada ausencia de una normativa legal que regule las actuaciones y, sobre todo, exigen la dotación de los recursos personales y materiales suficientes para esta empresa.

Por su parte, los *profesionales de los centros específicos* suelen manifestarse reacios a la integración. Reiteran en ocasiones las viejas tesis de la etapa de la educación especial acerca de la conveniencia de mantener estos centros especializados, con las especializaciones que les caracterizan, como servicio más adecuado a estos alumnos y

utilizan las dotaciones que han acumulado durante estos años como presión frente a la carencia de los centros ordinarios, proponiendo que sean los alumnos quienes se desplacen a donde se ubican los recursos y no al contrario. Existe en toda Europa una cierta resistencia a derivar la escolarización de los alumnos hacia los centros ordinarios por el temor a reconocer una carencia ya evidente de matrícula que injustifica sus puestos de trabajo en tales centros. En general, también el desconocimiento por su parte de las potencialidades y condiciones de la integración lastra su voluntad para cumplir aquella ya vieja y fundamental propuesta de Warnock: reconvertir los centros específicos en Centros de Recursos.

Las familias con necesidades educativas especiales, ya lo hemos comentado, han cambiado las prácticas y teorías sobre la escolarización de sus hijos exigiendo un marco lo más normalizado posible, si bien una minoría todavía, desbordada por la problemática de sus hijos, entiende que un centro específico asegurará mejor la tranquilidad de su hijo. Frente a ellos, una vez más el desconocimiento de esta realidad hace que los *padres de alumnos “normales”* muestren –indirecta o abiertamente– sus temores a que disminuya la calidad de la escuela normal, se tengan que repartir los escasos recursos, descienda el nivel de los contenidos, incluso, sus mismos hijos sean contagiados por alguna de aquellas “limitaciones”.

La generalidad de las asociaciones de personas con discapacidad suscriben y profundizan en esta propuesta de integración educativa como paso indispensable hacia una futura integración laboral y participación social. Existe, no obstante una clamorosa excepción, la de las *asociaciones de personas sordas adultas*, que exigen la vuelta a los centros específicos como mejor garantía para salvaguardar la lengua de signos y fomentar, en el marco de una mayor interacción, el desarrollo de lo que ellos denominan la “Identidad Sorda”, la “Comunidad Sorda” y la “Cultura Sorda”. La sociedad, y los responsables políticos, sociales y educadores, deberían reflexionar y tomar medidas acerca de las implicaciones personales, sociales y hasta económicas que se derivarían en un futuro si se confirma esta autosegregación.

Pero la integración educativa exige, no sólo la implicación de la comunidad educativa, sino de toda la sociedad. Todavía estamos lejos de que la ésta cuente con la información suficiente sobre esta realidad y de que, en consecuencia, actúe con las actitudes que exige una integración social completa. Serían necesarias campañas de sensibilización y de concienciación social –similares a las planteadas para abordar otros problemas sociales: educación vial, violencia de género, drogas,...- para generar y fomentar este cambio de actitudes.

Precisamente esta propuesta se viene reconociendo estos últimos años como una condición insuficiente, pero indispensable, para alcanzar el éxito de la integración educativa. Diferentes reuniones científicas, investigaciones y, como es natural, las propias confesiones de los educadores, subrayan la importancia de esta variable que afecta en proporción creciente a los propios afectados, sus familias, los educadores, los compañeros y la sociedad en general.

Un nuevo peligro, y éste más de fondo, viene acosando de manera radical a la integración de los más desfavorecidos: el neoliberalismo. Su apuesta por la eficiencia, la competitividad y la productividad inmediatas puede tergiversar análisis objetivos y sembrar una duda acerca de la rentabilidad de los recursos que precisa la integración y

los resultados que pueda garantizar a cambio. Estudios de la UNESCO, ya aprobaron hace tiempo que, incluso a niveles económicos, la integración resulta un “negocio” que hará ahorrar a la sociedad un 50 % de los gastos futuros, además de aportar los ingresos correspondientes de los trabajadores con “déficits” a lo que previamente haya capacitado para el trabajo.

En cualquier caso, la integración educativa, con todas las ramificaciones, condiciones y repercusiones que ahora apunta, se torna ciertamente una situación tan compleja y difícil, como ineludible, apasionante y esperanzadora.

3.- Las razones y esperanzas de la única escuela posible.

3.1.- Tres razones.

Hace años escuche decir a un profesional de la integración: *“Sólo la escuela ordinaria que no desea tenerlos es verdaderamente especial. Si la sociedad los tiene - los alumnos con n.e.e.-, la escuela debería tenerlos en la misma proporción natural que aquella”.*

Aunque la práctica de los últimos años y, sobre todo, la llegada de los recursos ha cambiado sensiblemente la actitud de los profesionales y ya pocos cuestionan la conveniencia de la integración educativa, tal vez sea preciso recordar algunas de las razones fundamentales que siempre sustentarán este principio, y ello, tanto para los que se resisten a aceptarlo, como para aquellos que se muestran propensos a producir el llamado “viaje de ida y vuelta” a los centros específicos.

La primera y más básica razón consiste en la necesidad que tienen estos alumnos de una escolaridad normalizada. El medio ordinario es el más duro, más real, más natural y más rico. Podría afirmarse incluso que un alumno “normal” podría desarrollarse sin esas condiciones que aporta la escolaridad ordinaria, pero los alumnos con n.e.e. precisan de ese entorno de manera incondicional. Ofrecerles la artificialidad o la sobreprotección de un medio específico no hace sino aplazar su participación social hasta un momento, tan demasiado tardío que, en muchas ocasiones, resulta imposible.

Por otro lado, la integración es una experiencia de comunicación e intercambio, el encuentro de dos miradas y de dos voluntades. Y tan preciso es conseguir la voluntad de ser integrado, como la de aceptar e integrar. En este sentido la escuela integradora será la mejor escuela de integración social para ambos. Puede deducirse con facilidad que todos necesitamos de esa convivencia para aprender a convivir con quien tiene alguna necesidad especial y nada mejor que la experiencia escolar para educar a la sociedad en este principio. La realidad muestra que en la práctica la convivencia con estos alumnos nos enseña algo fundamental: a tomar conciencia también de nuestras propias necesidades. Con ello, la relación dialógica con los demás adquiere una nueva perspectiva y cambia las actitudes hacia una actitud de igualdad, aceptación recíproca y mutua solidaridad. En este sentido, está todavía por iniciar y desarrollar un tema que no debe aplazarse por más tiempo: las necesidades educativas especiales de los profesores.

Pero la necesidad de estos alumnos deriva en otra razón fundamental: su derecho pleno e inalienable a recibir una educación como los demás ciudadanos. Nadie tiene derecho a negarles esto que ya han reconocido las más importantes Declaraciones internacionales y europeas de los derechos humanos, de la infancia, de los discapacitados,... y que más reciente y concretamente recogen la Declaración de la UNESCO en Salamanca (1994), la Carta de Luxemburgo con su propuesta de “una escuela para todos y cada uno”(1997), o la Declaración de Madrid con su nueva fórmula: “No discriminación + acción positiva = inclusión social” (2002). Recordemos unos párrafos de la primera, por su carácter más universal:

“Creemos y proclamamos que:

- *Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.*
- *Cada niño tiene características, intereses y capacidades de aprendizaje que le son propios.*
- *Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades.*
- *Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deben integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.*
- *Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo”.*

Una tercera razón se suma a las anteriores. Las exigencias de los alumnos con n.e.e. replantean -a nivel educativo y también humano- una cuestión fundamental: las relaciones humanas. En este sentido, en una sociedad competitiva que prima la eficacia y el éxito en los resultados, casi siempre condicionados por los parámetros económicos, que impone de manera radical y excluyente la convicción en unos principios a la generalidad de la sociedad sin reparos en los medios, se observa el avance de estos “valores” y la dinámica mundial -y también personal- a la que nos abocan: todas las guerras, xenofobias, integrismos, radicalismos, mafias, explotaciones, violencias,...son una consecuencia directa o indirecta de esas máximas. Frente a esto, la integración plantea un nuevo estilo de relación con el otro, basado en la aceptación de la diversidad, el respeto y disfrute de la riqueza que lleva implícita las diferencias y la solidaridad como “nuevo” estilo de vida. Por ello podemos afirmar, sin miedo a la exageración, que la integración lleva a una auténtica y completa educación del hombre, exige unos procesos más individualizados, aporta unos recursos metodologías de los que todos nos aprovechamos y enriquece la relación entre los hombre con unos valores especialmente urgentes e imprescindibles en este momento de la historia.

3.2.- Diez condiciones.

Pero para afianzar estos logros es preciso asegurar unas condiciones, siquiera mínimas, que presento de manera sintética en forma de decálogo:

© Manuel López Torrijo. Universidad de Valencia. Valencia (España).

- *Una filosofía clara de la integración:* arranca de un concepto de educación que no se identifica con la mera instrucción, ni con la provisión de unas habilidades, capacidades y destrezas, sino que alcanza al desarrollo pleno de la persona, partiendo de las peculiares capacidades, limitaciones y necesidades. Pero este cultivo de la individualidad debe llegar a una relación con el otro que implica la sociabilidad humana. Eso que algunos subrayan ahora bajo el nombre de “ciudadanía” debe sembrarse ya en la escuela. Y la integración implica esa semilla que encierra todos los valores necesarios para alcanzar dicha ciudadanía, como he señalado anteriormente.

Por eso integrar no consiste en ubicar junto al otro, ni en imponer un estilo de enseñanza universal, ni en yuxtaponer unos apoyos complementarios ofrecidos de manera aislada, ni tampoco en delegar a la tecnología la solución de las necesidades específicas. Integrar pedagógicamente supone el compromiso conjunto de una comunidad educativa que se implica en el desarrollo de las peculiaridades de cada alumno mediante el desarrollo de un currículo conjunto que cada alumno recorre de manera adaptada a su individualidad y que desemboca en la construcción de una convivencia y solidaridad entre todos. Esta integración se construye desde un proyecto educativo, madurado de manera permanente por toda la comunidad educativa, y en el que se suman de manera cooperativa las aportaciones específicas de cada una de las partes: dirección, organización de los estudios, departamentos, tutorías, enseñanza, orientación psicopedagógica, apoyos específicos, administración y, por supuesto, de los agentes fundamentales de la educación: los propios alumnos y sus familias.

- *La actitud de la integración:* cada vez se subraya con mayor insistencia la importancia de las actitudes. Integrar supone, en primer lugar, esa voluntad decidida de aceptar y de ser aceptado, lo que exige antes la necesaria autoestima. Pero la integración va más allá de la voluntad y cristaliza en una actitud profesional y personal de abrirse al otro, de aceptarlo como es y desea ser, de estar dispuesto a mejorar su yo desde mi aportación solidaria y de disfrutar y enriquecer la convivencia en el encuentro personal y grupal y, si es posible, en un compromiso social compartido. Un reciente congreso celebrado en Navarra sobre el tema lo incluía como la segunda de sus conclusiones en estos términos:

“El reconocimiento de ese derecho (a las mismas cotas de bienestar que el resto de los ciudadanos) exige un cambio de actitud en la intervención educativa, una implicación de la afectividad, un compromiso ético del mediador educativo, al que éste llega a través de tres sentimientos:

- *la compasión, en el sentido etimológico de padecer con, de sentirse afectado por el dolor del otro.*
- *La indignación ante la humillación y el daño no justificado y*
- *El respeto, como actitud de protección hacia lo que nos parece valioso.*

Estos tres sentimientos constituyen los núcleos básicos del gran proyecto educativo. Por lo demás, el compromiso del docente lleva acarreada, a menudo, su propia satisfacción, su propia felicidad”

- *Una normativa eficaz:* En algunas ocasiones las voces de los educadores se vuelven contra la legislación, a la que suelen ver, por otra parte, tan sólo como un constructo frío, inamovible, distante e inoperante. Además, la mayoría de la normativa existente suele ser intencionadamente imprecisa, para no comprometer la “voluntad política” del responsable administrativo. Con ello algunos educadores viven su trabajo bajo la sensación de estar en una “prisión educativa” o, cuando menos en “libertad condicional” respecto de las leyes. Por el contrario, entiendo que no existe más norma que la necesidad y el derecho de los educandos y que cualquier normativa concreta que no las potencie debe desestimarse en subordinación al bien inalienable de la educación de la persona.

Por ello las normas legislativas, en permanente revisión, deberían recoger, articular y asegurar todas aquellas propuestas que, emanadas de la investigación y de la conciencia social de los afectados, aseguraran la consecución de sus derechos. Y ello, combinando la seguridad en la defensa de los mismos con la flexibilidad en la adaptación a los usuarios. Sólo de esta forma la legislación cumplirá además la importante función pedagógica que lleva implícita en su condición.

- *Los recursos necesarios:* “La legislación debe estar acompañada de todos los recursos adecuados que permitan su realización”, así se manifiestan las conclusiones del Programa Helios II de la UE en su Declaración final o Carta de Luxemburgo. Es ya tradición histórica que las reformas educativas se pretendan “por decreto ley”, pero sustentando la responsabilidad de su cumplimiento sobre la sola “vocación” de los educadores. Por contra, las únicas reformas legislativas realmente eficaces son las que se acompañan en sus apéndices finales de detalladas y suficientes partidas presupuestarias. Tal es el ejemplo próximo del proceso integrador vivido en Italia.

Los primeros y principales recursos son los personales. Estamos todavía distantes –cada vez menos- de alcanzar ratios de aula, de apoyo y de rehabilitación aceptables.

La tecnología está aportando ayudas –complementarias y nunca sustitutorias de las personales- de gran alcance. La incorporación de estos recursos, junto a su dominio y administración responsable por los educadores debe dar a la educación el alcance y carácter propio de la etapa histórica en la que vivimos.

- *Una formación de base y continua adecuadas:* ninguna empresa privada emprende reformas significativas sin la adecuación de sus recursos personales y materiales. Sin embargo, esto suele ser una práctica habitual en la educación. Los planes de formación inicial –no siempre suficientemente actualizados- se tornan definitivamente obsoletos cuando se confirma el “carácter indefinido” de las plazas de los funcionarios, porque tampoco la administración prevee una actualización adecuada.

Es urgente e imprescindible incorporar a los inmediatos planes de formación, urgidos por la convergencia europea, la realidad de la atención a la diversidad. Y más urgente todavía actualizar a los docentes en activo – sobre los que se sustentará durante bastantes años todavía la responsabilidad de la tarea educativa- en las teorías y las prácticas precisas para atender a esta nueva realidad. Esta formación, claramente referida a los encargados de la atención individualizada del alumno, debe alcanzar a otros profesionales cuya contribución afecta indirecta, pero no menos sustancialmente: tutores, directores, jefes de estudios, orientadores, inspectores,... Esta actualización debe formar parte de las obligaciones docentes ordinarias y, como tal, incorporarse como parte de su horario de trabajo, sin que ello comporte ningún gravamen económico, social, ni temporal sobre las condiciones laborales de los profesionales.

- *La práctica docente:* la paulatina llegada de los recursos personales está poniendo en evidencia algunas prácticas pedagógicas, sobre las que también se sustenta el éxito incompleto de la integración. Ausencias de un proyecto educativo real, planteamientos autoritarios, organizaciones inflexibles, diagnósticos incompletos o inexistentes, currículos cerrados o centrados en los contenidos, evaluaciones referidas a los resultados, ausencia de planificaciones de trabajo en equipo, carencias en la coordinación, priorización del criterio de antigüedad para cualquier decisión, .. son algunas de las denuncias que se producen dentro de los propios claustros y que dificultan cualquier proceso integrador.

Por el contrario, la integración exige, entre otras condiciones, la revisión permanente de un proyecto educativo centrado en la realidad individual de los alumnos y su contexto, la aplicación de un plan de formación de los alumnos asumido de forma cooperativa por los profesionales, referido a la globalidad del alumno –capacidades, limitaciones y necesidades- y tendente al desarrollo integral de su personalidad, y ejecutado de manera interdisciplinar y coordinada.

Tal vez haya llegado el momento de descentrar la exclusiva responsabilidad de la integración en la Administración educativa y de referirla conjuntamente en todos los agentes reales, incluidos los claustros.

- *Extensión a todos los niveles de la formación:* la primera preocupación de los gobiernos ha sido cubrir la etapa de la enseñanza obligatoria, primer referente que debían presentar ante las audiencias internacionales y ante los propios electores. Han quedado así retardadas para momentos posteriores etapas fundamentales del desarrollo de los alumnos.

La más crucial, cuando existen n.e.e., es justamente la anterior a la escolaridad obligatoria. La estimulación temprana –nunca será “precoz”, ya que, en el mejor y menos frecuente de los casos, tan sólo llegamos “a tiempo”- resulta el momento más influyente, decisivo y eficaz para cualquier intervención; a pesar de lo cual, ocupa un lugar secundario en las políticas actuales.

La etapa secundaria constituye en toda Europa la piedra de tropiezo de la integración. No es todavía asumida como parte de la formación ordinaria y mantiene –tal vez de forma intencionada- el carácter selectivo de enfoques anteriores. A menudo son los propios profesores los que

estimulan esta discriminación y segregación con sus convicciones, actitudes y prácticas pedagógicas.

Los estudios superiores están empezando a abrirse a la aceptación del pequeño número de alumnos que, pese a las limitaciones del sistema y con un enorme esfuerzo personal y familiar que compensa aquellas, consiguen llegar al este nivel conclusivo.

- *El diagnóstico pedagógico y las adaptaciones curriculares:* tal vez esta la condición en la que más se ha avanzado en los últimos años. Cualquier decisión debe plantearse a partir del diagnóstico global del alumno que incluya sus capacidades, limitaciones y necesidades. Este diagnóstico debe confeccionarse de forma interdisciplinar bajo la coordinación de un especialista (psicopedagogo o similar) y debe revisarse periódicamente y, en todo caso, cuando se evidencien cambios fundamentales, o no se alcancen los resultados previstos.

Pero el diagnóstico es la base sobre la que construir un plan de trabajo individualizado (PEI en la terminología usual en Europa). Nuestro sistema ha acuñado el concepto de “adaptaciones curriculares” para significar cualquier modificación que se produzca en el proceso ordinario planteado para la generalidad de los alumnos, tanto en los elementos de acceso al currículo como en los constitutivos del mismo. Y es bien cierto que las diferentes autonomías presentan un rico abanico de experiencias en la planificación individualizada de los procesos: modalidades de escolarización, currículos adaptados, diversificaciones curriculares, evaluaciones personalizadas, ... No obstante el esfuerzo, es preciso abundar en estas prácticas, que constituyen la vía principal para construir una auténtica integración.

- *La participación de los padres:* todos reconocemos, incluso afirmamos de manera automática, la principalidad de los padres como agentes de la educación de sus hijos debido a su influencia genética, convivencia, afectividad, ... Igualmente reconocemos en las situaciones conflictivas el frecuente origen familiar de la mayor parte de problemas. Sería lógico, en consecuencia, asignarles y estimularles a la participación escolar equivalente a la influencia que deban ejercer en los aspectos educativos planteados desde la escuela.

Pero, a la vez, la escuela debe ser consciente de las n.e.e. de los propios padres. Aceptar con una actitud realista y constructiva las distintas carencias de los hijos (conductuales, discapacidades, marginaciones, ...) difícilmente se consigue a solas y casi siempre se precisa de un apoyo psicológico exterior. Es necesario, a la par, un importante cúmulo de información y de formación que capacite a las familias para cubrir las necesidades educativas especiales que ese niño-joven precisa de ellos.

Si nada puede hacerse sin los padres, nada cabe esperar de una integración completa hasta que las familias no consigan esta capacitación adecuada. Institucionalizar estos apoyos, información y formación es uno de los retos ineludibles que esperan ser abordados en el siglo que iniciamos. Las asociaciones de padres tienen una labor insustituible en este proceso y como tales deben ser suficientemente apoyadas.

Por otro lado, toda esta realidad deberá adaptarse en los años sucesivos a las distintas modalidades de familia que nuestra civilización presenta y a las que puedan ir apareciendo.

- *Otros aspectos organizativos:* existe una serie de aspectos de carácter organizativo, que van cobrando sucesiva importancia conforme se resuelven las necesidades más urgentes, y que ya empiezan a tener un reconocimiento en las legislaciones de los países más avanzados en la integración. Entre los más citados, quiero recordar la importancia de la implicación coordinada de toda la comunidad educativa, la flexibilización y descentralización de los recursos que acerque su gestión a los usuarios, la coordinación institucional y personal que cubra y rentabilice mejor los servicios, la siempre necesaria evaluación y control de las planificaciones y servicios ofrecidos y el fomento de la investigación que permita progresar aprovechando las innovaciones de nuestro tiempo.

3.3.- *Ventajas finales.*

Frente a las dudas de los profesionales respecto a la viabilidad de una integración de calidad, frente a los temores de otros padres a que la integración merme la calidad educativa de sus hijos “normales”, frente a los recelos de los políticos respecto a la rentabilidad inmediata de los recursos exigidos en la escuela para una minoría de alumnos, una integración completa, no sólo no empobrece la calidad de la educación que se ofrece a la totalidad de los alumnos, sino que la mejora y garantiza en lo sustancial y para la generalidad de los alumnos.

Señalamos, de manera sintética algunos aspectos evidentes:

- La integración obliga a profundizar en una concepción más amplia, abierta, completa y flexible de la auténtica educación.
- Los recursos demandados por la necesidad de los más graves, pronto acaban evidenciando otras necesidades menores de una mayoría y cubriendo paulatinamente dichas demandas.
- La necesaria revisión de los Proyectos Educativos de Centro obliga a incorporar una serie de objetivos, valores, medidas y recursos que mejora la educación del centro.
- La flexibilidad y calidad de las distintas medidas de adaptación curricular elevan la calidad de la metodología de los centros y el hacer cotidiano de todos los profesionales.
- Se eleva la formación de los profesionales ante las exigencias específicas de algunos alumnos, lo que redundará en la mejora de la práctica pedagógica general.
- La familia mejora su capacitación y recupera su lugar en la vida de los centros mediante una participación a la medida de sus responsabilidades.
- Aumenta la coordinación y asignación de responsabilidades entre toda la comunidad educativa.
- Mejora la descentralización y coordinación de los servicios en función de la individualización de las necesidades.

- Se desarrolla una más profunda conciencia social a favor de los más necesitados.
- Se enriquece la convivencia con la asunción de nuevos valores: la aceptación de las diferencias, el respeto a la diversidad, la cooperación y solidaridad.

En suma, sólo una escuela integradora puede abarcar todas las condiciones de la auténtica educación, porque sólo ella acoge a todos los alumnos, atiende todas sus necesidades y fomenta todas las convivencias. Por ello la escuela integradora es la única escuela que merece el nombre de escuela.

BIBLIOGRAFÍA:

- AISCOW y otros (2001) *Crear condiciones par la mejora del trabajo en el aula*. Madrid, Narcea.
- ARNAIZ, P. (2003) *Escuela inclusiva: una escuela para todos*. Madrid.
- BARRY, M.F. (1996) *Intepretación de la discapacidad. Ensayo sobre teoría e historia de la educación especial*. Barcelona, Ed. Pomares.
- BARTON, I. (1998) *Discapacidad y sociedad*. Madrid, Morata.
- CANEVARO, A. (1999) *Pedagogía speciale dell'integrazione*. Milano, La Nuova Italia.
- CASANOVA, M^a.A. (2004) *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid, La Muralla.
- Declaración de Madrid: "No discriminación, más acción positiva es igual a inclusión social"*. 2002.
- GARCIA ALONSO, J. (2003) *El movimiento de vida independiente. Experiencias internacionales*. Madrid, Fundación Luis Vives.
- GILLIC, J.M. (1999) *Intégrer l'enfant á l'école*. Paris, Dunond.
- GRAU, C. (1998) *Educación Especial. De la integración escolar a la escuela inclusiva*. Valencia, Promolibro.
- HARGREAVES, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata.
- HEGARTY, S.(1996) *Didáctica y organización en educación especial*. Málaga, Aljibe.
- LOPEZ TORRIJO, M. (1992) *La integración escolar. Análisis del desarrollo legislativo*. Valencia, Universitat de Valencia.
- VARIOS (2003) *Discapacidad y exclusión social en la Unión Europea. Tiempo de cambio, herramientas para el cambio*. Madrid, CERMI.