

Les fronteres de la integració escolar

Ignasi Puigdemívol *

Pocs conceptes se'ns presenten avui amb connotacions de relativitat tan àmplies com el de frontera. És per això que m'ha semblat adequat encapçalar aquest article fent referència a les fronteres de la integració escolar: voldria suggerir al lector la idea de la integració escolar (a partir d'ara IE) com un procés que afecta internament els sistemes educatius on es planteja i que, a més, es troba en expansió i, per tant, intentant superar unes fronteres que el limiten, a vegades d'una manera imprecisa i d'altres d'una manera ben contundent.

Caldrà, doncs, fer un recorregut per aquest *perímetre fronterer* analitzant-ne els components i diferenciant-ne els que apreciem com a autèntics límits, difícils de travessar amb les eines de què disposem ara, i els que en realitat són paranys que responen més a prejudicis i tendències a la immobilitat que a cap altra cosa.

Difícil resultaria l'anàlisi d'aquest perímetre sense haver definit el que hi ha dins: Què entenem per IE?

La integració en el sentit ampli la podríem concretar en el dret que assisteix qualsevol ciutadà a participar plenament en la societat a la qual pertany i, per tant, a fruit d'una manera no discriminada de tots els seus serveis. Es tracta d'un principi acceptat a la immensa majoria del que considerem societats avançades.

Però al concepte d'integració escolar li podem donar dues accepcions. La primera consisteix a definir-la com una derivació del principi d'integració al qual feiem referència abans. Sembla lògic que si argumentàvem llavors el dret a *participar plenament de la societat* i a *fruit sense discriminacions dels seus serveis*, tot això es reflecteixi en una escolaritat no segregada de la població infantil.

Ara bé, aquesta transposició mecànica del principi d'integració a la realitat escolar pot provocar confusions quan no es té en compte que la IE no pot ser un *principi* de la mateixa manera que ho és la integració social: la institució escolar, de fet, és una institució

*Ignasi Puigdemívol és professor d'Educació Especial (Dep. Didàctica) a l'Escola de Mestres de la UB i Coordinador del Grup de Treball "Adequacions Curriculars per a la interpretació escolar de nens amb NEE" a l'ICE de la UAB. Publicacions afers: "Historia de la Educació Especial" a *Enciclopedia Temàtica de la E.E.* (Madrid. CEPE, 1986); *Necessitats Educatives Especials* (Barcelona. EUMO, 1991) i *Adequacions Curriculars Individualitzades* (Barcelona. GRAO, en prensa).

mediadora. La seva pròpia activitat va adreçada a la integració social dels qui en són els principals usuaris, els alumnes. En conseqüència, la IE no esdevé una finalitat en si mateixa, sinó un mitjà per a la integració social. Per tant, estariem en condicions de fer dues afirmacions:

1. La integració social és una fita irrenunciable per a tots els components de la comunitat, amb independència dels seus límits i de les seves possibilitats de desenvolupament.

2. La integració escolar és una estratègia que sembla adequada i convenient per facilitar la integració social. Però com a estratègia que és, sols disposa de la bondat que li atorguen els seus resultats.

Entendre la IE com una estratègia ens obliga a analitzar-ne els resultats i a no deixar de provar l'ús de diferents entorns (més o menys integrants) amb la finalitat de potenciar el desenvolupament dels nens amb algun tipus d'afectació i les seves possibilitats d'integració social. Potser el canvi més important que en aquest sentit ha comportat el moviment integrador sigui que, actualment, la majoria de professionals coincidirem a dir que, davant l'absència de sòlids arguments en contra, la ubicació adequada per a qualsevol nen és l'escola conjunta. Subscriuria així les paraules d'A. Fierro quan argumenta:

«El nen deficient té constitucionalment el dret de romandre en les classes ordinàries. L'exercici del seu dret només està supeditat al fet que la seva permanència allà no el perjudiqui en el seu aprenentatge i desenvolupament, ni tampoc els seus companys d'aula. Però aquest perjudici no ha de ser presumit per endavant, sinó que més aviat cal demostrar-lo positivament; i mentre no es demostrï, la presumpció serà a favor de la permanència en l'escola conjunta.»

A. Fierro, 1987, pàg. 126

Efectivament, a manca d'altres consideracions en ferm, sembla lògic optar per l'entorn escolar integrat. Ara bé, quan presumim raonablement que un altre entorn contribueix millor al desenvolupament del nen, no hem d'estar tancats al seu ús, ja que la IE en cap cas no esdevé un fi per ella mateixa.

El model social i la funció de l'escola

Intentaré argumentar com la dinàmica social dels diferents entorns on s'ha desenvolupat la IE ha contribuït, a l'ensem, al seu origen i

al fixament d'unes limitacions que l'escola difícilment pot travessar sola. Les expectatives i la funció social que s'atorgui a l'escola influiran també a delimitar les possibilitats de dur a terme una autèntica i eficaç integració dels nens amb necessitats educatives especials (a partir d'ara NEE).

El mateix concepte d'IE i les primeres accions que vers ella s'en-caminaren no van sorgir exclusivament de la institució escolar i dels seus professionals.¹ Així, la poca efectivitat dels sistemes segregats, amb escoles i aules especials (tancades) per a deficients, s'havia constatat molt abans de l'inici d'experiències integradores. Als Estats Units d'Amèrica, ja s'havien realitzat, entre la dècada dels trenta (Bennet, 1932) i la dels seixanta (Goldstein *et al.*, 1965) nombrosos estudis que, com feia veure Gottlieb en una posterior revisió (1981) a l'*American Journal of Mental Deficiency*,² no mostraven cap diferència deguda a la ubicació dels nens en entorns més o menys integrats, o bé en mostraven a favor dels que s'ubicaven en aules ordinàries.

L'única excepció, encara que important, consistia en les dificultats en l'acceptació social dels nens integrats, concretament en el cas dels nens amb diferents graus de deficiència mental. La hipòtesi que el simple contacte milloraria la seva acceptació social ha estat desmentida repetidament (Cavallaro i Porter, 1980; Espósito i Peach, 1983; Morrison i Bothwick, 1983; per citar-ne tres exemples significatius).

Però el que aquí ens interessa és que malgrat els estudis d'eficàcia demostressin, ja des dels anys trenta, la inadequació d'un sistema segregat, la IE als EUA no va començar a prendre forma fins que a la dècada dels seixanta, confluïren amb l'efervescència d'el moviment antisegregacionista i per la defensa dels drets civils.

Una coneguda manifestació d'aquesta confluència fou la sentència del jutge Wright del Districte de Colúmbia³ ordenant l'abolició dels nivells (Track System) amb què funcionava l'escola i que suposaven l'agrupació dels alumnes segons la seva capacitat: l'argument de la sentència es basava en la discriminació que aquell sistema comportava per als alumnes socialment o econòmicament desfavorits, la qual cosa s'entenia com una violació constitucional.

També en contextos més propers podem apreciar la influència dels canvis socials en la implantació d'iniciatives d'IE. Els mateixos canvis

(1) Una viva anàlisi d'aquest procés la trobem en el ja clàssic article de Dunn (1968). Una visió de l'origen dels diferents models d'IE podem cercar-la en l'ampli treball de Monereo (1988, pàg 7-24).

(2) Traduïda en la compilació d'Ortega i Matson (1987, pàg. 38-50)

(3) Referida per Dunn (1968, pàg. 6-7).

experimentats en els models mèdics i assistencials, especialment als països nord-europeus, tindran molta influència a afavorir una concepció també diferent (sectoritzada i d'enfocament més preventiu) en la provisió de serveis educatius (Monereo, 1988, pàg. 20-23).

I finalment, ¿com es pot negar el fort contingut social, i que abasta molt més enllà de la pròpia realitat educativa, del Moviment de Cooperació Educativa sorgit a la dècada dels cinquanta a Itàlia, imprescindible per entendre l'impuls de la IE, que en aquell país es desenvolupava paral·lelament a una radical reforma de l'assistència psiquiàtrica?

El model social, les pròpies contradiccions i fins i tot el seu esgotament més o menys parcial, ha influït en gran mesura en el sorgiment de les diferents polítiques i experiències d'integració. Passarem, doncs, a preguntar-nos com i en quina mesura esdevé una de les fronteres de la IE.

Per arribar a aconseguir una escola autènticament integradora, cal que aquesta assoleixi un paper molt actiu en l'educació del nen, ja que si els nens en general acostumen a aprendre molt d'una manera espontània i informal, quan presenten NEE acostumen a requerir una intervenció directa que estimuli el seu aprenentatge. És difícil esperar això d'una escola on encara sembla primar una funció de custòdia dels nens, i netament reproductora, com ens indiquen nombrosos treballs fets des de la sociologia (Lerena, C., 1986; Bourdieu, P. i Passeron, J.C., 1981; Berstein, B., 1988; o Atkinson, P., 1989). La funció de reproducció de l'escola se'ns fa palesa encara més quan observem el repartiment dels índexs de fracàs escolar entre la població (Forquín, J.C., 1984), o les taxes d'accés a l'ensenyament superior i dins d'aquest, els trets diferencials en l'elecció de carreres (Mateos, S., 1990). Tot plegat facilita ben poc la compensació de les dificultats que els nens poden experimentar en l'aprenentatge.

¿Com afecta això els nens o els estudiants que presenten necessitats educatives especials? La pertinença a un grup social i, en definitiva, l'estructura de la societat on s'ubica l'escola, influeixen tant en la forma que adoptaran les NEE dels nens com en les possibilitats que l'escola tindrà d'integrar-los adequadament.

En primer lloc, perquè els nens amb NEE es distribueixen també d'una manera irregular entre la població, sobrecarregant el desavantatge dels sectors menys afavorits socialment. I les raons són assistencials, també de condicions de vida, però especialment socio-culturals.

En segon lloc, perquè els nens amb NEE i, en general, les persones amb algun tipus de handicap formen un grup desfavorit dins el grup social al qual pertanyen. Però per copsar l'abast d'aquesta afirmació cal tenir molt en compte la tercera consideració.

Aquesta es basa en l'extraordinària incidència de l'origen social com un dels elements determinants del perfil de NEE que presenta el nen. En aquest sentit, qualsevol persona mínimament familiaritzada amb el treball amb aquests nens haurà pogut constatar que handicaps ben lleus comporten necessitats educatives de molta intensitat quan es donen en nens provinents d'ambients desfavorits socialment i cultural. En canvi, handicaps molt més greus en nens que han pogut rebre molta atenció del seu propi entorn, comporten necessitats d'una especificitat molt menor a la que hom podria esperar a partir de la freda consideració del tipus i de la gravetat del handicap que els afecta.

Fins i tot quelcom aparentment tan «objectiu» com l'aspecte físic, que influeix clarament com a element discriminador entre els nens que presenten diferents deficiències (Richardson i Royce, 1968; Rose i Salvia, 1975), s'ha vist que en moltes ocasions no es deriva de la deficiència que presenta el nen, sinó de la seva pertinença a un grup social desavantatjat, com apunten els treballs de Zuker i Prieto, citats per García i Alonso (1985).

La IE es pot veure, doncs, seriosament compromesa quan l'escola resta fixada a una funció reproductora. Així, una visió molt poc ambiciosa de les seves funcions explica, per exemple, la idea, força generalitzada, que la IE serà més fàcil a les escoles on els nivells d'aprenentatge siguin més baixos. Darrera d'aquest concepte s'amaga una disminució d'expectatives vers el conjunt de nens de l'escola, sovint deguda a la seva procedència social. El baix nivell s'assumeix; no s'hi lluita, ja que en aquest cas s'interpretaria més aviat com una contraindicació per dur a terme qualsevol programa d'integració.

La IE no es veu facilitada pels suposats baixos nivells acadèmics quan el que es procura és una autèntica adequació del treball del nen integrat, ni té perquè contribuir a la disminució d'aquells nivells, per que sovint es posa de manifest davant l'aplicació de programes d'integració. Les anàlisis d'experiències dutes a terme amb els recursos i el suport necessaris,⁴ coincideixen a apuntar que l'efectivitat de l'aprenentatge del conjunt d'alumnes no es veu perjudicada per la presència de nens amb algun tipus de handicap (Dueñas, 1988; Aguilera *et al.*, 1989; Ibeas i García, 1991).

Malgrat tot, encara són majoria les situacions d'integració que no compten amb els recursos ni el suport adequat. ¿Podem descartar efectes contraproductius en aquests supòsits? L'obligatorietat d'atendre alumnes amb NEE⁵ en situacions deficientes quant a recursos

(4) Encara que cap d'elles no qualifiqui d'òptima la situació dels recursos en les experiències analitzades.

(5) Que em guardaré prou de discutir. Una altra cosa serà llavors la radicalitat amb què s'han d'exigir els recursos necessaris per dur a terme un autèntic «programa d'integració».

pot perjudicar, de fet, les possibilitats de treball del mestre i la dinàmica del grup-classe; perjudici amb el qual no es trobaran els centres que puguin ser selectius. És necessari assumir, doncs, que la IE esdevé un procés costós, que cal dur a terme juntament amb una acurada dotació de recursos a l'escola.

A mesura que l'escola es professionalitza elevant les expectatives que posa sobre *tots* els seus alumnes i atenent el punt de partida i les limitacions que cada un pugui presentar, avança en allò que hem convingut com la frontera del model social i la funció de l'escola.

La necessitat d'aprendre i les possibilitats d'ensenyar

En aquest punt intentaré argumentar com el dèficit que inicialment presenta el nen té un pes relatiu, al costat d'altres factors, en la configuració del que seran les seves necessitats educatives, i apuntar la delicada qüestió de les possibilitats educatives dels nens amb afectacions molt greus. Serà necessari fer referència a alguns estudis encaminats a delimitar els efectes *directes* dels handicaps en el desenvolupament. Una autora anglesa, Vicky Lewis (1987), ens n'ofereix una interessant recopilació.

Pel que fa a les afeccions motores, els estudis longitudinals de Gouin Décaire (1969), després en col·laboració amb O'Neill (1973-74), realitzats amb nens afectats per talidomida⁶ mostren la poca incidència de les dificultats i en alguns casos impossibilitats manipulatives en el desenvolupament cognitiu del nen. Però potser són més aplicables al nostre context les investigacions de Lorber citades per Lewis (*op. cit.*, pàg. 87-88) amb nens afectats d'espina bífida.⁷ Entre altres coses, aquest autor va deixar palès que el desenvolupament cognitiu dels nens no depenia de la intensitat de la seva afectació motora, però sí es relacionava, en canvi, amb la possible presència de lesions cerebrals.

D'altra banda, estudis fets amb nens cecs permeten canviar l'explicació que tradicionalment es donava del seu *retard* a assolir determinades fites de desenvolupament. Bower (1974), per exemple, fent la comparació entre cecs i vidents va arribar a la conclusió que

(6) Fàrmac d'efectes sedants que, administrat en els primers mesos de l'embaràs, pot provocar importants malformacions fetals, entre d'altres una manca de desenvolupament de les extremitats, especialment dels braços.

(7) Manca de tancament de l'espina dorsal que deixa, en algun punt, la medulla sense protecció, la qual cosa pot comportar lesions medul·lars amb paràlisi més o menys extensa. També pot originar hidrocefàlia.

el *retard* atribuït generalment als primers a assolir la permanència de l'objecte era més aviat una acomodació a les condicions en què els nens cecs havien de dur a terme les proves que se'ls presentaven, acomodació per la qual també optaven els nens vidents posats en les mateixes condicions.

Amb idèntics arguments explica Schwam (1980) alguns *tradicionals* retards atribuïts a la sordesa, encara que en aquest cas, les dificultats d'adquisició de la parla influeixen clarament en el desenvolupament intel·lectual del nen. Això no obstant, treballs tan importants com els de Furth (1981), o al nostre país Marchesi (1987) han contribuït a una visió molt més matisada de la sordesa, descrivint la importància dels components no-verbals del pensament, realitzant una meticulosa crítica a la inadequació de determinats instruments utilitzats en l'estudi del desenvolupament cognitiu dels nens sords i avaluant la important incidència de factors independents a la pròpia sordesa, especialment el nivell cultural dels pares i el fet que es tracti de pares sords o no (en el primer cas els rendiments dels nens acostumen a ser inicialment superiors).

Dins l'àmbit de la deficiència mental disposem d'un estudi que, malgrat els anys que han passat des de la seva realització, esdevé molt il·lustratiu. Es tracta d'una investigació de caràcter històrico-comparatiu realitzada per Kucera (1969) en la qual s'interessava per constatar l'edat en què aprenien a caminar els nens afectats per la Síndrome de Down, separant les dades obtingudes dels nens nascuts abans del 1955 de les que corresponien a nens nascuts entre 1955 i 1966. Els resultats mostraven que els primers havien après a caminar en una mitjana de trenta mesos d'edat, mentre que la mitjana del segon grup s'avançava als vint-i-dos mesos. També Lambert (1987; 141-2) ens ressenya un conjunt d'estudis més actualitzats que mostren l'avui ja no sorprenent correlació entre el nivell cognitiu i l'origen socio-cultural en nens amb deficiència mental.

Encara que estiguin molt centrats en aspectes parcials del desenvolupament, sobretot l'evolució motora i cognitiva, aquests i altres estudis que no cito aquí han permès moure la frontera que per la IE representava la sobrevaloració del handicap. Cada vegada apreciem amb més claredat com el handicap que inicialment afecta el nen determina fins a un cert punt les seves necessitats educatives (vegeu fig.1). Però és la mesura en què els diferents àmbits d'intervenció educativa s'adaptin a aquelles necessitats el que farà que les possibilitats (o potencial) d'aprenentatge del nen es vegin incrementades o bé, al contrari, disminuïdes. La inadequació de la resposta educativa (en forma de sobreprotecció, per exemple), contribuirà, a més, en la gènesi i el desenvolupament del que anomenem dèficit secundari (en forma, per exemple, d'infantilisme o d'immaduresa en les relacions interpersonals), que sovint pertorba més les possibilitats educatives del nen que el mateix dèficit primari.

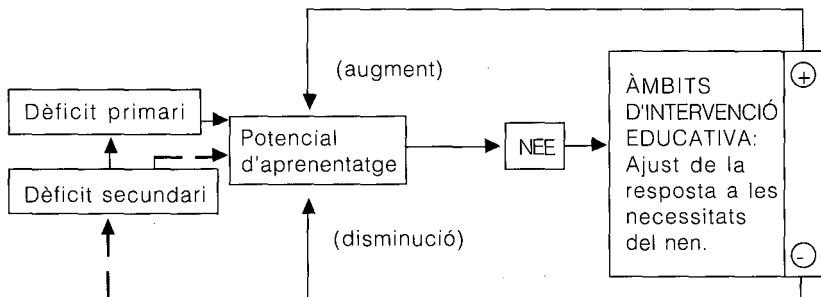


Figura 1. Incidència del handicap i de les intervencions educatives en les possibilitats de desenvolupament-aprenentatge del nen.

Però també cal ser conscients que, salvat aquest principi, la gravetat d'afectació constitueix en determinats casos una frontera extraordinàriament difícil de moure. És important tenir-ho en compte per evitar la tendència a reduir les anàlisis de la IE als nens amb afectacions més lleus i a extrapolar-ne els resultats a tota la població infantil, obviant així la forta problemàtica dels nens amb greus afectacions, especialment en els plans intel·lectual i emocional.

El treball amb nens afectats per deficiències mentals profundes, per exemple, ens ha permès constatar que hi ha notables diferències entre ells i per tant entre llurs possibilitats, malgrat les dificultats de la psicometria per discriminar-les.⁸ Mentre uns arriben a identificar l'adult, responen a determinats estímuls i realitzen aprenentatges senzills, sovint referents a l'autocura, n'hi ha d'altres que es mantenen en un inaccessible ostracisme i difícilment manifesten canvis en la seva conducta que puguin tenir la mínima persistència per ser entesos com a tals.

En un altre ordre, també podríem citar els casos més greus d'autisme infantil en què les possibilitats del *feed-back* necessari per a l'aprenentatge semblen si fa no fa inexistentes. En ambdós casos, salvant les notables diferències d'etiologia i també de pronòstic, un dels problemes principals de l'actuació educativa rau en la suposada inexistència de *feed-back*. Ressalto que és suposada, ja que l'estat actual dels nostres coneixements no ens autoritza a concloure si el problema és que aquests nens no ofereixen cap resposta a la nostra estimulació, si som nosaltres els que no disposem d'instruments adequats per captar-la o, el més probable, si és la limitació dels nostres coneixements el que no ens permet adequar l'estimulació que els proporcionem.

(8) S'acostuma a utilitzar coeficients de desenvolupament, normalment inferiors a vint, i edats de desenvolupament que es mouen lògicament per sota els dos anys.

En qualsevol cas, la pregunta, delicada pregunta, és: ¿Podem parlar de necessitats educatives en aquests supòsits? La resposta ens situa en l'extrem d'aquesta frontera, entre els conceptes d'educació i teràpia. Està clar que si donem al concepte d'educació el seu sentit més ampli, qualsevol persona, en qualsevol moment de la seva vida, s'educa i, per tant, també aquells nens presenten necessitats educatives. Però l'ús funcional del concepte d'educació, el que fem servir habitualment, fa referència a un procés mitjançant el qual accedim al coneixement del nostre entorn i a determinades habilitats que ens permetran incidir-hi.

En els supòsits que acabem d'analitzar, la manca de *feed-back* no ens permet constatar cap d'aquells processos. I la raó, a despit de les interpretacions que els diferents models psicològics ens puguin oferir, sembla relacionar-se amb el fet que aquells nens no han arribat a un autoconcepte, a una construcció mínima de la seva pròpia identitat, la qual cosa els impedeix relacionar-se amb l'entorn. Quines són, aleshores, les autèntiques necessitats d'aquests nens?

Al meu entendre es tracta de necessitats que podríem considerar prèvies al que entenem com a NEE. Aquest darrer concepte, tal i com és definit avui (V. Warnok, 1987 o Brennan, 1990), ja hem vist que fa referència a l'adquisició de coneixements, per simples que siguin, del propi entorn i d'habilitats per actuar-hi. Totes dues coses semblen fora de l'abast dels nens als quals ens acabem de referir. Malgrat que el desenvolupament propi es dóna en la interacció amb l'entorn, sembla raonable pensar que la intensitat de les necessitats d'aquests nens se situa prioritàriament en l'àmbit terapèutic.

Es pot argumentar que l'educació és o pot ser, alhora, terapèutica. És cert. Com també ho és que determinades teràpies, per exemple la psicoanàlisi,⁹ són a l'antítesi del que s'entén habitualment per activitat educativa. El que considero en aquest cas un error és la prioritització d'activitats de simple ensinistrament, sense abordar de manera preferent una tasca terapèutica adreçada a l'assoliment de la pròpia identitat. Això és tan important a l'escola especial com en les experiències d'integració, quan aquestes són possibles.

En síntesi, diríem que els diferents handicaps, i sobretot el coneixement que en tenim, constitueixen també un límit amb el qual topem en IE, que es veu reduït a mesura que assolim un coneixement més precís de les implicacions del dèficit i de les nostres possibilitats d'intervenció, ponderant els àmbits educatiu i terapèutic en funció d'una correcta apreciació de les necessitats del nen.

(9) Em refereixo a la psicoanàlisi com a teràpia i als seus postulats formals. Cosa ben diferent són les transcendents aportacions que ha fet en l'àmbit de l'educació.

Les actituds

El penúltim límit de la IE que analitzarem constitueix una autèntica pedra de toc per al seu èxit: les actituds dels professionals, especialment mestres, que treballen directament amb aquests nens.

Nombrosos estudis les han analitzat des de diferents perspectives. En una revisió realitzada per Gottlieb (1979) es fa palesa, d'una manera difícil de contestar, la importància de l'efecte de l'actitud del mestre en l'estatus sociomètric del nen integrat entre els seus companys. Estudis fets en entorns més propers (García i Alonso, 1985) complementen aquestes apreciacions.

La manera com el mestre veu el nen i les expectatives que posa en ell condicionaran l'èxit del seu procés. Aquesta és una constant en qualsevol nen i en qualsevol situació educativa. Com bé remarca Rogers (1987), l'augment d'expectatives vers les possibilitats d'aprenentatge del nen provoca una millora en les realitzacions de l'alumne que, alhora, confirma i incrementa les expectatives del mestre; es crea així una dinàmica positiva en la seva relació (vegeu figura 2).

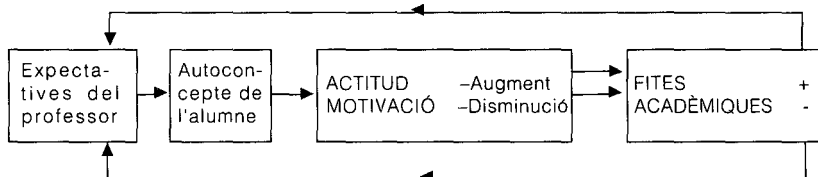


Figura 2. Efecte de les expectatives del professor en el rendiment acadèmic (basat en Rogers, 1987).

En el cas de nens amb NEE això passa per una ajustada percepció de les limitacions que comporta el handicap i per la consciència, per part del mestre, que l'educació del nen no demana *rebaixar nivells* com a únic recurs, sinó ajustar-los a les seves possibilitats d'aprenentatge, cosa que en cap cas no comporta automàticament una disminució del nivell d'exigència.

Si disposem d'un programa adequat per al nen, difícilment pensarem que li exigim un esforç menor al que han de fer els seus companys. Potser mentre aquells fan un delicat treball amb escuradents demanarem al nen integrat que sigui capaç d'utilitzar el pot de pintura i el pinzell adequadament i de recollir-los en acabar. Però de ben segur que això no representa per a ell un progrés menor a l'assolit per les delicades composicions dels seus companys.

I aquest és un punt bàsic en el bon funcionament d'un programa d'integració. Perquè la majoria de nens, fins i tot amb deficiència mental, discriminen si se'ls exigeix o si se'ls dóna tasques de distracció que ni per a ell ni per a l'adult no tenen cap interès. I l'exigència és sinònim de valoració, amb la qual cosa el nen que se sent exigit, se sent valorat alhora i augmenta així la seva autoestima. Entre altres coses això demana una actitud del mestre adequada a les condicions del nen i l'establiment d'un bon nivell de relació.

Però la descompensació d'actituds (sobreprotecció, rebuig, ambivalència, etc.) és quelcom més que probable quan s'enfronten situacions amb fortes implicacions emocionals, si no es disposa d'un marc adient on poder-les elaborar. Es tracta d'un procés delicat, ja que les actituds en qualsevol persona poden instal·lar-se a dos nivells: un de superficial, que es manifesta preferentment mitjançant els canals de comunicació més elaborats, com ara el llenguatge verbal, i un de profund, més consistent i que es manifesta sobretot en el pla no verbal (expressió facial o corporal, apropament/allunyament, evitació, etc.).

El problema d'aquesta diferenciació és que, sovint, es prima el primer nivell, entenent la informació com un mitjà quasi suficient per al canvi d'actituds, mentre s'obvia o s'amaga el segon. Al meu entendre, això explica en part els resultats de la investigació en què Larrivé i Cook (1979) mostraven com els professionals més estretament vinculats al nen (mestres i directors) manifesten actituds menys favorables a la integració de nens amb NEE que els que ho fan d'una manera més indirecta (assessors, inspectors i càrrecs de l'administració). És evident que per als primers no es tracta sols d'una qüestió conceptual, moral o de principis, sinó que els implica directament, despertant actituds profundes tant en el sentit de l'acceptació com del rebuig, mentre que en el segon cas és més fàcil que les actituds es puguin mantenir en nivells més superficials.

Això no obstant, la frontera de les actituds s'ha mogut molt des dels temps en què l'educació dels qui es qualificava com *anormals* no es podia considerar de cap més manera que completament segregada. La formació dels professionals de l'ensenyament, entesa també com a formació d'actituds, sembla una eina imprescindible per avançar en aquesta direcció.

Els recursos

Diria que aquesta és una de les paraules que més es pronuncia en qualsevol conversa on es parli del tema de la integració, sent la

frontera que més clarament percebem en la quotidianitat del treball a l'escola. Això no obstant, la qüestió dels recursos té dues lectures. D'una banda els recursos vistos com a resposta a necessitats immediates i, d'una altra, els recursos entesos com a projecte progressiu de transformació de l'escola, que porti al fet que es donin les condicions favorables per esdevenir una escola autènticament conjunta i integradora.

Situats en aquesta segona perspectiva podem assenyalar que avui estem en un procés en el qual és possible moure el que hem anomenat frontera dels recursos. La reforma del sistema educatiu i el concepte de currículum en què es fonamenta podrien esdevenir eines útils en aquest procés.

Efectivament, si mirem els pressupòsits teòrics que fonamenten el nou currículum podem apreciar que es tracta d'un model curricular semiobert (Coll, 1986), que implica l'oferiment a les escoles d'un conjunt d'objectius i continguts, com a màxim precisats en forma d'objectius terminals i de seqüenciació d'intercicles dels blocs de contingut.

D'alguna manera, hom admet que les diferents fonts¹⁰ que inspiren el currículum poden ser útils per a l'oferiment dels nivells més genèrics de la seva concreció (descrits com a nivells u i dos), però que l'activitat de l'aula es mou condicionada per molts altres factors, i sols l'anàlisi pedagògica del que hi passa pot aportar suficients elements per avaluar la idoneïtat dels procediments a utilitzar (Coll, 1986; 16).

Aquesta és, al meu entendre, la principal novetat de l'enfocament curricular que tot just comencem a aplicar: l'anomenat tercer nivell de concreció, en preveure que cada claustre i cada mestre adequi el currículum general a les condicions de l'escola i dels seus alumnes. Si aquest procés es porta fins a les últimes conseqüències, les possibilitats d'integració escolar dels nens amb NEE es veuran molt afavorides, ja que l'adequació que aquests nens necessiten en la majoria dels casos requereix un grau més elevat d'especificitat en relació amb llurs companys, però no té perquè tractar-se d'un procés diferent al que s'haurà de realitzar per adequar el currículum al grup-classe.

Però perquè això es pugui traduir a la pràctica, és necessari admetre que la IE, tal i com l'hem descrita aquí, és un procés econòmicament costós. Amb això discrepo d'alguns autors que utilitzen l'argument d'una suposada reducció de costos en suport de les polítiques d'IE (Ibeas i García, 1991). Estudis més específics, fins i

(10) Coll (*op. cit.*) esmenta, concretament, les anàlisis epistemològica, sociològica i psicològica.

tot sense tenir en compte el cost de serveis complementaris que consideraria imprescindible, argumenten en sentit contrari (Mendoza, 1985). El desenvolupament d'un sistema escolar no segregat suposa costos directes i indirectes importants que, si s'assumissin, podrien revertir en una millora de la qualitat global de l'ensenyament.

En conseqüència, difícilment podrà reeixir la IE si no esdevé una autèntica prioritat en la planificació dels recursos educatius; en altres paraules, no pot prosperar un projecte d'IE entès com un simple apèndix de la política educativa.

Esdevé també una necessitat viscuda intensament pels mestres que treballen en IE l'anàlisi rigorosa de les experiències que s'estan duent a terme. Actualment molts mestres es veuen obligats a reinventar recursos que sovint ja han pogut experimentar altres companys que, al mateix temps, no han disposat de l'oportunitat d'analitzar-los en profunditat ni de divulgar-los. Sols l'acumulació d'anàlisis d'experiències diferents ens permetrà, en el futur, afinar més en la previsió dels recursos necessaris per a cada cas en concret.

Finalment, hauríem de considerar imprescindible una avaluació longitudinal dels processos d'IE duts a terme. Com dèiem a l'inici de l'article en parlar de la integració com a estratègia, la bondat d'aquesta dependrà de la manera en què hagi afavorit la integració social de l'alumne ja fora de l'àmbit escolar; de la manera en què li hagi permès trencar fronteres.

Referències bibliogràfiques

- AGUILERA, M.J.; *et al.* (1989) *Evaluación del Programa de Integración Escolar de Niños con Deficiencias*. Memoria final, Madrid, CIDE.
- ATKINSON, P. (1989) «Interrupció, reproducció i colonització pedagògica de la vida quotidiana: classificació i emmarcament de l'experiència del treball i de l'educació». *Temps d'Educació*, 2,; pàgs. 45-61.
- BERSTEIN, B. (1988) *Clases, códigos y control II*. Madrid, Akal.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. (1981) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia.
- BRENNAN, W.K. (1990) *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid, Siglo XXI-C.P.MEC.
- CAVALLARO, S.A.; PORTER, R.H. (1980) "Peer preferences of at-risk and normally developing children in a preschool mainstream classroom». *American Journal of Mental Deficiency*, 84; pàgs. 357-366.
- COLL, C. (1986) *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona, GOE-Dep. Ensenyament.

- DUEÑAS, M.L. (1990) «Revisión de investigaciones sobre integración escolar: Principales resultados y orientaciones». *Revista de Educación*, 291; pàgs. 291-301.
- DUNN, L.M. (1968) «Special Education for the Mildly Retarded. Is much of it justifiable?». *Exceptional Children*, 35; pàgs. 5-22. (Hi ha traducció catalana a Ortega i Matson, 1987; 5-20.)
- ESPÓSITO, B.G.; PEACH, W.J. (1983) «Changing Attitudes of preschool children toward handicapped persons». *Exceptional Children*, 49; pàgs. 361-363.
- FIERRO, A. (1987) «Desarrollo cognitivo. Intervención e integración educativa en los deficientes mentales». *Revista de Educación*, núm. extr.; pàgs. 105-131.
- FORQUÍN, J.C. (1987) «El enfoque sociológico del éxito y del fracaso escolares: Desigualdades de éxito escolar y origen social» *Educación y Sociedad*, 3.
- FURTH, H.G. (1981) *Pensamiento sin lenguaje. Implicaciones psicológicas de la sordera*. Madrid, Marova.
- GARCÍA, J.N.; ALONSO, J.C. (1985) «Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales». *Infancia y aprendizaje*, 30; pàgs. 51-68.
- GOTTLIEB, J. (1981) «Integració: es compleixen les promeses?» A Ortega i Matson, 1987; pàgs. 38-50.
- GOUIN DÉCARIE, T.; O'NEILL, M. (1973-74) «Quelques aspects du développement cognitif d'enfants souffrant de malformations dues à la thalidomide». *Bulletin de Psychologie*, 27; pàgs. 286-303.
- IBEAS, M.; GARCÍA, J.N. (1991) «Experiencia de integración de alumnos con graves problemas de comunicación». *Siglo Cero*, 133; pàgs. 46-53.
- KUCERA, J. (1969) «Age at walking, at eruption of deciduous teeth and response to ephedrine in children with Down's syndrome». *Journal of Mental Deficiency Research*, 13; pàgs. 143-148.
- LAMBERT, J.L. (1987) *Introducción al retraso mental*. Barcelona, Herder.
- LARRIVEE, B.; COOK, L. (1979) «Mainstreaming: a study of the variables affectin teacher attitude». *Journal of Special Education*, 13; pàgs. 315-324.
- LERENA, C. (1986) *Escuela, Ideología y Clases Sociales en España*. Barcelona, Ariel, 3a. ed.
- LEWIS, V. (1987) *Development and Handicap*. Oxford, Basil Blackwell Ltd.
- MARCHESI, A. (1987) *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid, Alianza.
- MATEOS, S. (1990) «Educació i classes socials». A Rotger, J.M. (Coord): *Sociologia de l'Educació*. Barcelona UB-UAB-EUMO; Pàg. 131-155.
- MENDOZA, X. (1985) *Els costos de l'educació especial a Catalunya*. Barcelona, Dep. Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

- MORRISON, G.M.; BORTHWICK, S. (1983) «Patterns of behavior, cognitive competence and social status for educable mentally retarded children». *Journal of Special Education*, 17; pàgs. 441-452.
- ORTEGA, J.L.; MATSON, J.L. (Comps., 1987) *Recerca actual en Integració Escolar*. Barcelona, Dep. Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- RICHARDSON, S.A.; ROYCE, J. (1968) «Race and physical handing in children's preference for other children». *Child development*, 39; pàgs. 467-480.
- ROGERS, C. (1987) *Psicología social de la enseñanza*. Madrid, Visor-MEC.
- ROSE, M.B.; SALVIA, J. (1975) «Attractiveness as a biasing factor in teacher judgments». *American Journal of Mental Deficiency*, 80; pàgs. 96-98.
- SCHWAM, E. (1980) «More is Less: Sing language comprehension in deaf and hearing children». *Journal of Experimental Child Psychology*, 29; pàgs. 249-263.
- WARNOCK, M. (1987) «Encuentro sobre necesidades de educación especial». *Revista de Educación*, núm. extr; pàgs. 45-73. (Es tracta d'una síntesi comentada de l'informe Warnock, feta per qui va presidir el comitè encarregat d'elaborar-lo. L'original, amb el títol *Special Educational Needs*, es va publicar el 1978.)

Abstracts

La integración escolar entendida como una finalidad en sí misma puede verse reducida a una reproducción mimética de los mecanismos sociales que conducen a la segregación más o menos solapada de importantes sectores de la población. El autor argumenta que ello ocurre cuando predominan en la escuela funciones como la selectiva y de reproducción. Un recorrido por lo que se sugiere como actuales límites de la integración escolar permite percibir en ella un proceso que afecta al propio modelo de escuela y que requiere algo más que la provisión de servicios de apoyo. Se plantean reflexiones en torno a la función de la escuela, al concepto de educabilidad y necesidad educativa, al análisis de las actitudes y a la propia transformación del curriculum.

L'intégration scolaire comprise en tant que finalité en soi-même peut se retrouver réduite à une reproduction mimétique des mécanismes sociaux qui conduisent à la ségrégation plus ou moins dissimulée d'importants secteurs de la population. L'auteur argumente que cela arrive quand des fonctions telles que la fonction sélective et la fonction de reproduction prédominent dans l'école. Un parcours par ce qui est suggéré comme étant les limites actuels de l'intégration scolaire permet de la percevoir comme un processus qui atteint le modèle d'école lui-même et qui exige quelque chose en outre que pourvoir des services d'appui. Concrètement on pose des réflexions autour de la fonction de l'école, du concept de l'éducation possible et besoin éducatif, de l'analyse des attitudes et de la transformation du curriculum lui-même.

Integration in schools seen as an end in itself can become an imitative reproduction of those social mechanisms which lead to a more or less hidden segregation on the part of large segments of society. The author argues that this occurs when functions such as selection and the reproduction of models predominate in schools. Analysis of what seem at present to be the limits to integration allows this to be viewed as a process affecting the very model of the school and which requires more than the mere provision of support services. Particular attention is paid here to the function of the school, to the concept of who can be educated and to the need for education, to an analysis of attitudes and to the transformation of the curriculum.