

AS ACTITUDES DO PROFESORADO ANTE A DIVERSIDADE

M^a Teresa Núñez Mayán

Universidade de A Coruña

Un dos problemas teóricos máis importantes en relación coas actitudes derívase da dificultade da súa definición. Non é obxecto deste traballo analizarmos as diversas respostas que se dan desde o ámbito da psicoloxía e da pedagogía a este problema. Desde unha perspectiva operativa xulgamos que é válido afirmar que *“As actitudes poden ser definidas como un conxunto de predisposicións que implican respostas ante unha clase de obxectos ou persoas”* (Miguel Angel VERDUGO, 1995, páx. 83). As actitudes desenvólvense en tres planos simultaneamente: o cognitivos, o afectivo e o conductual. No plano cognitivo revelan ideas ou interpretacións e prexuízos sobre unha determinada cuestión. As compoñentes afectivas tinguen estas interpretacións e cargan as ideas de motivación ou de desafección persoal ata poder convertelas en motivos de acción. As compoñentes condutuais implican unha acción en si mesma ou unha intención de conduta.

As actitudes respecto á diversidade, e máis en concreto respecto ás persoas con discapacidades, fóronse conformando historicamente e afectaron tamén a estes tres planos. No plano intelectual construíuse unha “idea” da deficiencia como “carencia ou falla”, non como diferenza. Esta idea xiraba sobre as limitacións e facía invisible calquera competencia. No plano afectivo, como afirma Roger PERRON (1973) as actitudes oscilaron a través de todos os tempos entre a compaixón benevolente e o rexeitamento. Estas actitudes tiveron unha correspondencia no plano condutual impulsando prácticas de segregación ou de integración tanto a nivel individual como a nivel social e político, según predominase unha visión máis positiva ou negativa da discapacidade en cada sociedade. Si aplicamos a análise de Perron ao que ocorreu nos últimos trinta anos, poderíamos pensar que estamos nun período histórico positivo para a diversidade xa que a maioría dos gobernos europeos asumen como propio o discurso inclusivo e especialmente no terreo educativo.

Na escola sempre se manifestan as tensións sociais; de ahí que en cada momento histórico se poidan detectar as concepcións políticas, científicas e ideolóxicas que coexisten nun determinado tempo. As institucións educativas reflicten as actitudes da sociedade, mais tamén teñen unha capacidade de creación e de transformación desas actitudes. A escola plasmou os prexuízos e a concepción da discapacidade predominante ata comezos do século XX, instituindo dúas redes diferenciadas para a educación especial e ordinaria. Mais foi tamén a

escola na última parte do século XX a que demostrou que a integración era posible e que as persoas discapacitadas deberían ter un lugar no ámbito laboral e social.

Entre a segregación que tivo lugar a comezos do século XX e o camiño cara á inclusión que se está comezando a trazar neste comezo do século XXI, as concepcións e as actitudes sobre a discapacidade evoluíron considerablemente. Ramón PUIG DE LA BELLACASA (1990) fala de tres paradigmas para explicar esta evolución: o paradigma do “modelo tradicional” que asigna un papel de marxinación e de segregación ás persoas discapacitadas, o “paradigma da rehabilitación”, que centra o problema no individuo, nas súas deficiencias e pon o acento na rehabilitación física, psíquica e sensorial, ao remarcar o papel dos medios e dos recursos profesionais e, por último, o paradigma da “autonomía persoal” que este autor identifica co movemento de “vida independente”, para o que o núcleo do problema non reside no individuo senón no contorno. Formula unha teoría social da discapacidade que impulsa a defensa dos dereitos civís e da autodeterminación das persoas discapacitadas para defender politicamente os seus dereitos.

Sen embargo, aínda que o progreso é innegable e a escola como institución xogou un importante papel neste avance social e educativo, é preciso non esquecer que o proceso do cambio de actitudes é longo no tempo e pode ser asincrónico. Pode producirse nun dos tres planos citados e non afectar aos demais. É dicir, pódese modificar a idea sobre a diversidade, o discurso sobre a mesma, e sen embargo cambiar moi pouco no plano afectivo e conductual.

Toda a comunidade educativa é interdependente. As actitudes das familias, as do alumnado e as do profesorado inflúense e condicionanse mutuamente. Non obstante o profesorado ten un papel especialmente relevante como guía e mediador do proceso educativo. As súas actitudes cognitivas, afectivas e conductuais teñen unha gran capacidade de incidencia no resto da comunidade. Por eso gran parte da investigación educativa sobre actitudes ante a resposta á diversidade, é dicir ante a integración ou inclusión na escola, céntrase no profesorado.

Os resultados das investigacións sobre actitudes do profesorado (Arramidis, E e Norwich, B. 2004) apuntan a que éstas non se xeneran en abstracto, senón que dependen de certas variables como a percepción das propias competencias para ensinar a persoas con dificultade; o grado e tipo de discapacidade dos alumnos con necesidades especiais, o estilo docente, a maior ou menor implicación directa na posta en práctica da integración etc. Pódense citar como exemplos destas investigacións as de KAUFFMAN, LLOYD e MCGEE(1989) nas que apuntan como un dos factores que se considera determinante nas actitudes do profesorado a percepción da súa competencia para responder ás necesidades dos alumnos e das alumnas. Estes autores estiman que as actitudes son máis favorables se o profesor ou a profesora se sinte

competente para ensinar alumnos e alumnas con discapacidade. Outro grupo de investigacións relacionan a formación do profesorado coa propia autopercepción da competencia e chegan a conclusión de que a formación que se obtivo a través de cursos de especialización non garante por si mesma unha actitude favorable cara a integración. Algúns autores como Ramón Porras (1997) vinculan a formación para a innovación e o cambio educativo coas actitudes favorables do profesorado cara a diversidade.

Outras investigacións establecen unha relación directa entre o nivel de dificultade dos alumnos e das alumnas con necesidades educativas especiais e as actitudes do profesorado. Un estudo que realizou I. BOWMAN (1986) en catorce países mostra que a gradación das actitudes do profesorado se corresponde coa gradación das discapacidades do alumnado. As actitudes favorables á integración diminúen e o profesorado presenta reticencias fortes, nas discapacidades múltiples ou nas deficiencias intelectuais severas. As diferenzas de resultados entre países varían en función do nivel dos servizos de apoio para favorecer a integración, da formación do profesorado e da existencia dunha normativa legal integradora, e mellorar cando son positivos estes factores.

Outra conclusión que se repite en numerosas investigacións fai referencia á asincronía entre os distintos planos actitudinais (HANNAH, 1998) Estas investigacións poñen de manifesto a falta de congruencia entre os compoñentes cognitivo, afectivo e condutual das actitudes do profesorado cara aos alumnos e cara ás alumnas con discapacidade. Este tipo de investigacións sinalan que o profesorado é máis partidario de “idea” da inclusión ou da integración educativa que da “experiencia concreta” da práctica integradora. No ámbito español son tamén numerosas as investigacións sobre a integración escolar que confirman esta idea (García Pastor, C y Rodríguez, E (1994) Fortes Ramírez (1994); Jiménez, F e Vila, M, 1999. Carrión (2001). Nun contexto ben distinto, Anastasia Vlachou (1999) nunha interesante investigación sobre este tema apunta tamén nesta mesma dirección.

As reflexións e os datos que se reflectirán nas páxinas seguintes, son extraídos dunha investigación sobre a evolución da integración, na que aínda que as actitudes do profesorado non eran o obxecto central do traballo, foron un factor que se evidenciou como relevante. Esta investigación (Núñez, 2006) foi levada a cabo en sesenta e dous colexios dos niveis de primaria e secundaria tanto públicos como privados de A Coruña. Combinouse metodoloxía cuantitativa e cualitativa, aínda que esta última foi a predominante. Utilizouse un cuestionario, cuxos datos foron tratados co paquete estatístico SPSS e o instrumento principal da investigación foron a observación e as entrevistas semiestructuradas realizadas aos orientadores escolares de cada un dos centros. Os items relativos ao aspecto concreto das actitudes eran escasos no cuestionario,

por eso se aportan poucos datos cuantitativos, sen embargo na análise das entrevistas a cuestión das actitudes cobrou unha grande relevancia. As reflexións que se expoñen a continuación son extraídas maioritariamente destas entrevistas e dunha observación prolongada no tempo da realidade do termo municipal que se analizou como estudo de caso colectivo (Stake,1998, páx.17)

Os epígrafes que siguen, refírense aos diversos factores que nesta investigación se estimaron como condicionantes das actitudes do profesorado respecto á inclusión educativa das persoas con discapacidade na escola: as diferentes percepcións en función do tipo de necesidades educativas especiais, a diferenza entre primaria e secundaria, a valoración global do proceso integrador que se veu desenvolvendo nos últimos ano e por último a percepción dos trazos que sería preciso mellorar.²

ACTITUDES EN FUNCIÓN DO TIPO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

As actitudes dos profesionais respecto á integración dos nenos e das nenas con necesidades educativas especiais non se definen en termos absolutos senón que son relativas a diversos factores, como xa se ten estudado. Nesta investigación corroboramos os resultados referidas a que as actitudes varían en función do tipo de necesidades educativas especiais dos nenos e nenas a integrar e comprobamos que tamén varían en función de cada nivel ou etapa educativa.

Unha boa parte dos orientadores e das orientadoras, aínda que mostran unha opinión favorable á integración, expresou abertamente a idea de que os nenos e as nenas con problemas máis graves deberían escolarizarse en centros de educación especial.

Así, un dos orientadores (P.Pr. 19) ao se refirir a un caso dun neno afectado de plurideficiencia cunha grave afectación cognitiva e capacidade de aprendizaxe escolar mínima, incapaz de acceder á aprendizaxe da lectoescritura e cunha conduta moi disruptiva na aula, explicaba:

O- “hai cousas que non poden ser e nenos que non poden estar no centro, que non deberían de estar. O caso de “X” que é un neno que hoxe ten oito anos e aínda non fala. Ten epilepsia. Falouse nalgún momento de afasia de Broca. Non creo que a teña...Ninguén é capaz, nin médicos nin ninguén de dicirmos o que ten. Non vou ser eu quen me atreva...Este neno

² Como é costume nas investigacións de carácter etnográfico protexese a intimidade dos informantes e por ese motivo indícanse os centros por siglas e números P. Pr= Público Primaria, P.Sec = Público Secundaria, Pr. C. Privado concertado, Pr. NC= Privado No Concertado

creou tantos problemas que chegou a provocar ata baixas no profesorado...Non se lle pode pedir ao profesorado que estea xa preparado para exercer de terapeuta. Os profesores non estamos preparados para afrontar estas situacións...Hai nenos que non deben estar integrados porque trastornan demasiado a vida do colexio” (P. Pr.19)

Pregúntolle se dispuxeron nese caso de recursos suficientes para atendelo.

O- “Si, foi atendido ademais de na súa aula por PTe AL, dentro e fóra da aula e aínda así era imposible...E que hai cousas que non se lle poden pedir aos profesores” (P. Pr.19.)

En termos semellantes exprésase a orientadora dun centro de primaria en que se está levando a cabo unha experiencia de integración combinada cunha nena autista. A nena está escolarizada no centro específico durante unha parte do día e outra parte da súa xornada lectiva intégrase no centro ordinario. Esta iniciativa parte da solicitude dos pais e foi apoiada polo equipo específico da Consellería de Educación:

O- “Na miña opinión non valería a pena que ese neno de compartira integración e veña a este centro, xa que non pode estar na aula ordinaria e cando distorsiona moito o ritmo dos demais ten que ir á aula específica xunto co outro neno que ten trastornos do desenvolvemento...Os profesionais do centro específico opinan o mesmo: está aquí porque o piden os pais e o aconsella o equipo específico...O outro neno con T.X.D. pode estar na aula sen distorsionar excesivamente e de feito así é como está. Hai unha profesional de apoio (unha exalumna de psicopedagogía recién licenciada) que está con el dentro da aula ordinaria e apenas precisa sacalo fóra”.

Dentro das discapacidades, as que resultan máis difíciles de integrar son, por unha parte, as que se relacionan con alteracións da personalidade, é dicir as que teñen un carácter emocional, como sería o caso citado máis arriba. En segundo lugar, as discapacidades múltiples ou plurideficiencias en que as posibilidades de acceso ao currículo son mínimas, como sería o caso citado polo orientador do centro P.Pr. 19.

Probablemente son estes os problemas ante os que o profesorado das aulas ordinaria se sente menos competente. Ten a percepción de que non sabe que facer e isto provoca inseguridade e, como consecuencia, certo rexeitamento ante a causa que provoca esta inseguridade: a presenza do propio neno ou da nena que presenta este tipo de discapacidade. Isto

é coherente coa investigación citada (Horne, 1985) sobre a relación entre actitudes do profesorado e percepción da propia competencia.

Foron varios os profesionais (P.Pr.6, P.Pr. 17, P.Pr. 18; P.Pr. 19, P.Sec.6; P. Sec. 10,,P.Sec.13, Pr. C.1) que ante este tipo de casos manifestaron que os nenos estarían mellor ao seu xuízo nun centro de educación especial. Incluso algúns acompañaron aos pais a visitar os centros específicos ou invitáronos a facelo pola súa conta. Cabe sinalar que os orientadores e as orientadoras que contaron este tipo de experiencias accederan á orientación por promoción interna dentro do mesmo centro e non participaron en experiencias previas de integración, nin recibiran unha formación actualizada sobre atención á diversidade.

Sen embargo, se exceptuamos os casos dos trastornos de personalidade graves e as deficiencias múltiples, ao profesorado resúltalle máis fácil aceptar a integración dos nenos e das nenas discapacitados que os que teñen problemas de conduta . Tanto se se trata de causas de índole socioeducativo, familiar ou de problemas psicolóxicos, sempre que o resultado se traduza en comportamentos disruptivos, en alteracións da convivencia e da orden nas aulas, a actitude do profesorado é máis negativa. As actitudes máis ou menos favorables á integración non dependen da gravidade da discapacidade senón da capacidade de adaptación comportamental do neno ou da nena con necesidades educativas especiais e da presenza ou ausencia de conductas disruptivas.

Ao preguntarlles aos orientadores e ás orientadoras da mostra sobre o tipo de dificultades que resultan máis difíciles de aceptar e que máis teme o profesorado, un 78 % sinala os problemas de conduta, un 42% sinala o retraso escolar e só un 24 % sinala a discapacidade que como observamos preocupa moito menos que os problemas conductuais, aínda que como vimos esto varía en función da correlación entre a discapacidade e o comportamento disruptivo.

AS ACTITUDES EN CADA ETAPA EDUCATIVA

Ademais da natureza da necesidade educativa especial, as actitudes dos profesionais respecto á integración varían tamén considerablemente en función da etapa educativa. As actitudes que se poden observar nos centros de infantil e de primaria son considerablemente diferentes das que se poden observar na educación secundaria.

Nos momentos iniciais da integración, esta parecía factible exclusivamente na educación infantil. Actualmente, unha boa parte dos profesionais acéptana en primaria, porén obsérvanse moitas reticencias ante a integración na educación secundaria, inclusive nos dous ciclos obrigatorios, e que como tales forman parte da educación básica que se supón que debe estar ao alcance de calquera cidadán.

Podería pensarse que as reticencias proveñen do profesorado de secundaria, máis puidemos observar que non son exclusivas deste senón que unha parte do profesorado de primaria, quer sexa por convición propia, quer porque perciben as dificultades que van atopar os nenos e nenas nos institutos, orientan ás familias cara aos centros específicos ao remate da educación primaria.

Nun dos centros de educación primaria (P.Pr. 18) que coñecía ben por traballar nel como orientadora anos atrás, intereseime por unha pequena con S. Down que no momento da entrevista estaba en 6º curso e tiña 12 anos (promocionou cos compañeiros da mesma idade). A profesora de Pedagogía Terapéutica resumiu a súa situación dicindo que “*xa tocou teito*”. Esta mesma expresión repetíuma tamén a directora que non é profesora da nena e polo tanto reflicte a idea e as expectativas que sobre ela están estendidas no centro. É curioso que estas baixas expectativas refírense a unha nena á que se lle recoñece bastante capacidade de aprendizaxe e que conta con todo tipo de apoios posibles: pais moi atentos á súa educación e apoio extraescolar nun gabinete especializado.

A profesora de Pedagogía Terapéutica e o orientador coméntanme na entrevista que están preocupados polo futuro desta nena porque está en idade de pasar a ESO. Saben que as características dos centros de secundaria, a falta de familiaridade coa discapacidade, o tipo de formación do profesorado e a falta de tradición da integración fan difícil a transición, mais eles mesmos xustifican as reticencias, neste caso, ao argumentar que non ten sentido o paso a secundaria, desde o momento en que parten da premisa de que a nena esgotou as súas posibilidades de aprendizaxe.

No mesmo centro (P.Pr. 18) teñen tamén escolarizada outra nena que ten que pasar á ESO, que presenta unha deficiencia como consecuencia dunha lesión cerebral. Neste caso o Departamento de Orientación aconselloulle á familia que a levase ao centro específico. A familia non aceptou o consello e mostra reticencias que os profesionais non entenden: PT-“*pero como a ven tan linda pensan que teñen unha xoia...A nai di <eu con eses da cara fea non a mando> ... xa lles gustaría que a súa nena tivese a autonomía da S. Down ou que fose igual de lista*”.(P.Pr.18).

A profesora asómbrase de que a familia sexa reticente a enviar a un centro específico a unha nena que non ten estigmas físicos, e interpreta a súa actitude como un rexeitamento dos nenos e das nenas que evidencian nos trazos físicos a súa discapacidade. A marxe de que os profesionais perciban ou non correctamente as actitudes da familia, o certo é que neste caso pódese observar como a institución escolar trata de impoñer unha segregación que a familia non

percibe como necesaria. É a institución a que sinala e fai recoñecible unha deficiencia que a familia ten asumida e normalizada, teña ou non unha conciencia clara do seu alcance.

As limitacións da integración que se producen na transición entre primaria e secundaria prodúcense con frecuencia en centros que realizaron unha gran labor de integración. O centro de primaria a que nos vimos referindo, no que están as dúas nenas citadas, ten unha grande experiencia integradora. Nel estiveron escolarizados ata idades tardías nenos e nenas con plurideficiencias e afectacións múltiples e severas aos que se lles concederon varias prórrogas por petición expresa da familia e lles prolongaron a estancia todo o posible, case forzando a legalidade, nenos con dificultades moito máis graves de adaptación á dinámica escolar das que presentan os casos que antes citamos: dous nenos psicóticos, algún deficiente grave etc. Cabe pensar que os profesionais de primaria esíxense a si mesmos maior compromiso coa integración do que consideran razoable ou posible esixirlle ao profesorado de secundaria. Outro motivo que podería explicar a súa actitude e que observan que nin a transición a secundaria nin o proceso de integración nesta etapa require a atención que precisa por parte da Administración xa que non se acompañaron nin dun plan de formación e concienciación do profesorado deste nivel, nin dun seguimento dun proceso que resultaba novedoso e polo tanto requería dun apoio especial. Esta situación mostra ben ás claras que non sempre son os nenos e nenas os que precisan apoios para a inclusión senón que é imprescindible dirixir apoios ao profesorado e as institucións, especialmente en momentos nos que se lles pide que aborden unha situación que lles resulta novedosa e para os que non foron preparados na súa formación inicial.

Esta actitude reticente e vacilante dalgúns profesionais da Orientación ante a transición a secundaria dos nenos e nenas con discapacidade é relativamente frecuente. Nestes casos a familia pode verse absolutamente desasistida e obrigada a encarar en solitario unha nova “guerra” de escolarización, semellante á que en moitas ocasións tivo que vivir na escolarización en primaria. Todo isto ocorre a pesar de que a normativa garante a continuidade da escolarización entre etapas do alumnado con necesidades de apoio educativo no centro que lle corresponde por zona.

As familias, cando perciben resistencias dos profesionais poden reaccionar de distintas formas: seguir a orientación dos profesionais e aceptar a proposta do centro específico. Canto menos capacidade ten a familia de procurar outras vías de información e de consello alleas ao propio centro, máis fácil resulta que acepten esta opción. Tamén poden presionar para que o neno ou nena se incorpore ao instituto que o colexio ten asignado por zona, aínda que os profesionais llo desaconsellen, o que resulta unha opción difícil de soste. Por último, poden

optar por iniciar a procura doutro centro en que se sintan mellor acollidas, aínda que sexa a costa de ocultar algúns datos.

A reestruturación de etapas que se iniciou coa LOXSE e que determinou a incorporación dos alumnos aos institutos para iniciar a secundaria aos doce anos, polo menos nun primeiro momento, supuxo unha dificultade engadida para a integración dos nenos e das nenas con necesidades educativas especiais. O traslado a centros de secundaria, con frecuencia, levou implícita unha revisión e un cuestionamento da integración, que non tiña lugar cando os nenos permanecían no mesmo centro durante todo o período obrigatorio.

Son moitos os factores que poden explicar o incremento das dificultades da integración en secundaria. A organización académica, que compartimentaliza o saber en materias que se imparten en franxas horarias de cincuenta minutos. A práctica curricular coherente con esa estrutura organizativa que marca un predominio das técnicas expositivas dirixidas ao gran grupo, onde a individualización resulta moi dificultosa. A formación do profesorado que se orienta máis á priorización dos contidos que aos procedementos. Resulta difícil desde estas premisas ofrecer unha resposta a unha diversidade cada vez maior nas aulas.

Casos que se integraron durante toda a primaria, percíbense como imposibles para centros de secundaria, a pesar de que éstos dispoñen dos mesmos medios que primaria, xa que hai profesorado de apoio de Pedagogía Terapéutica e tamén Departamento de Orientación. Incluso nos centros que dispoñen de primaria e secundaria, como é o caso dos privados percíbese unha diferenza de actitudes cara a integración. Nun dos centros concertados dos que teñen máis experiencia de integración porque escolarizan un grupo numeroso de nenas e nenos con S. Down, confirmábanos a profesora de P.T. e o orientador que *“nos cursos superiores intégrase menos. Os nenos acostuman ir ás aulas ordinarias co traballo preparado por parte da profesora de Pedagogía Terapéutica. O profesorado de primaria ve máis clara a integración que o de secundaria, a pesar de tratarse do mesmo centro”*(Pr. C. 11)

Pero se se pode afirmar que a integración en secundaria é difícil para todos os nenos e nenas con necesidades educativas especiais, resulta practicamente imposible para os casos máis graves, como son as discapacidades múltiples e os trastornos de personalidade máis graves, como se exemplifica nos casos que se resumen a continuación.

Nun dos centros públicos de primaria (P. Pr. 25) ao que acudín para recoller datos para esta investigación, tiveron a oportunidade de volver tomar contacto cun caso co que traballara anteriormente. Desde o Equipo Psicopedagóxico de Apoio, correspondérame orientar a súa escolarización inicial e facer o seguimento durante varios cursos.

Trátase dunha nena que se pode considerar que foi un caso “difícil” de integrar. Requiriu un gran esforzo e unha gran dose de paciencia e habilidade por parte dos profesionais de educación infantil e despois dos de primaria. Debido a unha axenesia do corpo caloso, presentaba déficit de atención, deficiencia intelectual e alteracións de personalidade e de conduta. Os dous primeiros anos de escolarización supuxeron un gran esforzo para a escola e especialmente para as profesoras que a tiveron na aula. A adaptación resultou difícil porque non comprendía nin respectaba as normas, ignoraba os compañeiros, non mantiña a atención etc. Foi un dos primeiros casos en que se ensaiou o apoio dentro das aulas ordinarias combinado tamén co apoio fóra da aula. Tamén foi un dos primeiros casos para os que se deseñou e se aplicou unha adaptación curricular. A medida que ían avanzando os cursos, os progresos foron cada vez máis visibles: aprendeu a convivir, a ler e escribir e a relacionarse cos compañeiros.

Pódese considerar que a súa educación foi un éxito, no sentido de que se logrou un desenvolvemento integral como persoa, aínda que os obxectivos académicos que acadou son moi distantes dos que corresponden á súa idade e curso. O progreso persoal, social e de aprendizaxe que experimentou esta nena, na miña opinión, dificilmente podería realizalo nun centro de educación especial, porque neste sempre lle faltaría a posibilidade de aprender por imitación ou modelamento xa que a conduta dos seus iguais sería posiblemente tan desadaptada como a súa.

No momento en que volvo ao centro para facer a entrevista, esta pequena ten que pasar á ESO. No seu centro non hai orientadora, mais a orientadora de secundaria do centro a que está adscrito o colexio (P.Sec.10) e o propio profesorado de primaria, recoméndanlle á familia que non a leve ao instituto senón que a leve a un centro de educación especial. *“Explicámoslle que este non é un centro como o de primaria, é un centro moi grande. Ninguén vai estar pendente dela aquí. Despois cando cumpra os dezaioito anos se vai a un centro especial pode continuar nos talleres, mentres que no instituto non terá a onde ir...”*

Un proceso semellante tivo lugar cun alumno diagnosticado de trastorno xeral do desenvolvemento (P. Pr. 21), ao que tamén atendera en infantil e primaria. Foi inicialmente un neno cunha conduta moi disruptiva e incluso agresiva cos compañeiros. Os primeiros anos de escolarización foron difíciles, mais nos últimos cursos de primaria estaba adaptado no centro e aprendeu a convivir e relacionarse. Promocionou a educación secundaria (P.Sec.13) pero só permaneceu un curso no instituto. O Departamento de Orientación convenceu á familia para que o levase a un centro específico. *“A nai non quería levalo a un centro de educación especial, houbo que convencela, mais aquí démosllo todo feito, preparámoslle unha subvención para pagar a matrícula e por fin levárono”* explica o orientador (P.Sec.13).

As familias resistíronse bastante, mais finalmente accederon á escolarización no centro específico. Os argumentos que empregaron os profesionais non están exentos de consistencia. Baséanse principalmente en que nos centros específicos pode ter unha colocación nos talleres despois da idade da escolaridade obrigatoria, e tamén en que o aproveitamento escolar está sendo nulo no instituto.

Efectivamente, as Administracións impulsaron a integración escolar mais desatenderon o período posterior á escola. Apenas existe unha formación profesional adaptada, máis que a que se proporciona nos centros específicos e moitos nenos e moitas nenas que se educaron en integración teñen que volver á casa sen outra saída ao finalizar o período de escolaridade obrigatoria.

Por outra parte, mentres os centros de secundaria sigan centrados na súa función propedéutica e prioricen a tarefa de preparar o alumnado para os estudos superiores, en detrimento do seu carácter básico e da súa función de impartir un ensino para todos os nenos e para todas as nenas sen excepción, casos como os citados resultan moi difíciles de integrar.

Non obstante, estes nenos aprenderon a desenvolver estratexias de adaptación moi útiles para a convivencia, que cando iniciaron a escolarización eran impensables. Os centros de infantil e de primaria lograron superar retos que parecían imposibles e utópicos cando se iniciou a integración. Non hai razón para que na secundaria obrigatoria se interrompa un traballo que supuxo tanto esforzo. Só desde a presenza dos nenos e das nenas con discapacidade nos institutos poderán crearse fórmulas para satisfacer as súas necesidades, mentres que se non chegan xa a acceder, estas fórmulas non se crearán porque non serán necesarias.

Se analizamos estes casos retrospectivamente e considerando que finalmente remataron nun centro especial, é inevitable preguntarse se o esforzo mereceu a pena. Poderíamos preguntarnos tamén se representan un indicio de que se está a producir un certo retroceso, unha vez que xa a integración perdeu a forza que teñen as novidades das reformas. Quizais estamos dando por certo que a idea da integración está superada, cando non está sequera profundamente asumida, polo menos en certos contextos. Un orientador que ten máis de trinta anos de experiencia no ámbito da educación especial expresábo deste modo: *“A integración de primaria foi un peche en falso. Non se acabou de rematar. Déronse por resoltos os problemas e puxéronse novos nomes: inclusión, interactividade...Fíxose un traspaso do problema á secundaria, que agora inicia, en parte, toda a peregrinaxe que houbo en primaria, mais cun rexeitamento aínda máis claro porque orixina situacións conflictivas”* (P.Sec.16).

Nesta investigación puiden apreciar a discontinuidade na integración entre as etapas de primaria e de secundaria. Os centros de primaria proporcionáronme información sobre nenos

e nenas con discapacidade que remataran primaria e abandonaran o colexio. Ao visitar os institutos aos que lle correspondería trasladarse (P. Sec.1, P. Sec.2, P.Sec. 9, P. Sec.15, P.Sec.17), comprobaba que moitos destes alumnos e destas alumnas non chegaran a matricularse. É certo que os pais e nais teñen dereito a escolarizar os seus fillos no centro que eles elixan, mais sería interesante coñecer cales son os criterios que utilizan nesa selección e se esta é realmente unha elección libre ou revela unha exclusión encuberta nalgúns institutos.

Coñecer as particularidades da transición entre os niveis de primaria e secundaria nos nenos e nas nenas con discapacidade sería un interesante obxectivo de futuras investigacións educativas. Saber a onde van realmente os nenos e as nenas con necesidades educativas especiais cando rematan a educación primaria, posiblemente nos permitiría calibrar mellor o alcance real da integración na actualidade.

A AMBIVALENCIA DAS ACTITUDES ANTE A INTEGRACIÓN

Nas entrevistas cos profesionais de primaria, que foron os primeiros cos que sei iniciou a investigación, as opinións sobre as insuficiencias do proceso de integración que se levou a cabo desde a LOXSE, eran recurrentes. Por esa razón aínda que no cuestionario inicial non o contemplaba expresamente, decidín incluílo no que utilizaría posteriormente nos centros de secundaria e nos concertados, preguntándolle directamente aos profesionais polas razóns desas insuficiencias da integración e recollendo as súas suxestións sobre os aspectos que sería preciso mellorar para avanzar cara unha inclusión educativa.

A primeira cuestión referíase ás razóns polas que o proceso de integración desenvolvido nos centros non era totalmente satisfactorio. As respostas dos profesionais destacaban os seguintes factores: a falta de mentalización do profesorado sobre a conveniencia da integración (70%), a insuficiencia de recursos para atender os nenos e as nenas con necesidades educativas especiais (60%), a insuficiencia de formación dos docentes sobre as necesidades educativas especiais, a integración e as estratexias de ensinanza para a diversidade (57%) e, en menor medida, consideran un obstáculo a organización académica e curricular (33%)..

A segunda cuestión referíase aos aspectos que se deberían melloar para lograr unha maior inclusión educativa. Como cabía esperar, as respostas son coherentes coas carencias que se detectan.

Os profesionais consideran que para avanzar na inclusión é preciso impulsar a formación do profesorado (42%), incrementar os recursos dedicados á integración (54%), unha

maior dignificación profesional do profesorado (35%) e sobre todo unha maior mentalización (62,2%).

Destes datos cuantitativos cabería destacarr a importancia que os profesionais lle conceden á mentalización do profesorado para mellorar a atención á diversidade. A mentalización pode ser entendida como unha toma de conciencia sobre a realidade da diversidade nas aulas e tamén sobre a modificación de actitudes que leva implícita esta concienciación.

Na análise cualitativa das entrevistas observamos que a maior parte dos profesionais cando se lles pregunta sobre a integración valóranla positivamente como idea sinalando as vantaxes que ten para o alumnado, mais matizan e contextualizan as súas opinións cando falan da súa posta en práctica.

Os matices condicionan o éxito e a utilidade da integración a factores como o tipo de problema ou os recursos de que se dispoña: *“Para o propio neno é boa (a integración) e para o grupo tamén porque non lles podemos pechar os ollos. Mais ás veces distorsiónanse moito, entón non é beneficiosa. As veces simplemente non pode ser, e estamos forzando as cousas...En xeral, o profesorado acepta a integración só se queixa de que precisa máis apoio”*(Pr.C.2). Neste mesmo centro suxíren que a mellora da integración pode conseguirse incrementando a colaboración cos pais e nais, dedicando máis tempo aos apoios dentro e fóra da aula, e empezando desde primaria a tratar co alumnado temas transversais que fagan que a atención á diversidade se comprenda como parte da vida cotiá.

Outras opinións menos frecuentes asociaban a calidade da resposta que o centro proporciona ás necesidades educativas especiais coa que lle proporciona ao conxunto do alumnado. *“Nos centros non se acaba de entender a cuestión da diversidade. Onde ten éxito é porque hai un compromiso global coa educación”*. (P.Sec.16). Non basta con que o centro se preocupe só polos nenos e polas nenas que teñen necesidades educativas especiais Este profesional vén dicir que se hai interese por facer boa pedagogía para todos e todas, a integración funciona.

A necesidade dunha mellor organización dos recursos e non só dun aumento destes asóciase tamén co maior ou menor éxito da integración nos centros que teñen maior alumnado (P.Sec.16, P. Sec. 8, P.Sec.10). A dotación de recursos é independente da cantidade e do tipo de necesidades que teña o centro. Esta rixidez pode provocar resistencias a escolarizar o alumnado con necesidades educativas especiais.

Moitos orientadores, observadores participantes privilexiados, perciben que a integración ten maior aceptación como concepto teórico que como experiencia práctica. En xeral, os orientadores e orientadoras coinciden en que o profesorado acepta a integración como idea, como principio, mais evita, sempre que pode, vivila como unha experiencia propia. Rexeita ou trata de evitar participar en experiencias de integración e prefire traballar co alumnado do que non se presupoñen dificultades. En definitiva percíbese unha asincronía entre os planos ideolóxico, afectivo e conductual.

Nun dos centros de secundaria, en que pode dicirse que hai notables intentos de levar adiante un proxecto pedagóxico coherente, a orientadora reafirma a existencia desta ambivalencia de actitudes. *“A xente pensa que as medidas de atención á diversidade e a integración son positivas, mais se lle quitan toda a diversidade de diante mellor”* (Pr. Sec. 15). En termos semellantes expresáronse outros moitos orientadores e orientadoras.

A resistencia dos profesores e das profesoras a ter na aula nenos e nenas con necesidades educativas especiais é relativamente común. Nun dos centros que participou no Proxecto Experimental de Integración, a orientadora explica que *“a xente sigue pedindo que lle quiten os nenos da aula...Os profesores fan todo o que poden para escoller aqueles cursos en que non hai nenos ou nenas discapacitados”*(P. Pr.7).

En definitiva, a integración dos nenos e das nenas con necesidades educativas especiais, e nun sentido máis amplo a atención á diversidade, tolérase nos centros e admítese como un valor educativo positivo, mais considérase como un proceso difícil para o que os recursos e a formación non son suficientes. Unha boa parte do profesorado prefire evitar a experiencia, se ten oportunidade de facelo.

A atención á diversidade apóiase como idea, e de feito está presente formalmente nos proxectos educativos dos centros, mais esperta moitas reticencias na práctica. Esta distancia entre os posicionamentos teóricos e prácticos é unha confirmación máis do argumento de que estamos aínda a unha considerable distancia da inclusión educativa, xa que esta esixe como un requisito básico unha actitude favorable e o compromiso firme da Administración e do profesorado coa diversidade.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRAMIDIS, E e NORWICH, B. (2004): “Las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión: revisión de la bibliografía sobre la materia. Revista Entre dos mundos. ONCE. , nº25, pág. 25-44.

- BOWMAN, I. (1986): "Teacher training and the integration of handicapped pupils: Some findings from a fourteen nation UNESCO study. European" *Journal of Special Needs Education*, nº 1, páx. 29-38.
- CARRIÓN MARTÍNEZ, Juan José (2001): *Integración Escolar: ¿Plataforma para la escuela inclusiva?*. Málaga. Aljibe.
- FORTES RAMÍREZ, A. (1994): *Teoría e práctica de la integración escolar: los límites de un éxito*. Archidona. Aljibe.
- KAUFFMAN, J.M e outros (1989): "Adaptative and Maladaptative Behavior. Teachers Attitudes and their Technical Assistance Needs". *The Journal of Special Education*, nº 23, páx. 185-200. Cit en M. Angel VERDUGO (1995): *Personas con discapacidad*. Madrid. Siglo XXI.
- GARCÍA PASTOR, C e RODRÍGUEZ, G (1994): *La integración vista por sus protagonistas. Estudio sobre la integración en la provincia de Sevilla*. Universidad de Sevilla.
- JIMÉNEZ, F. e VILÀ, M. (1999): *De la educación especial a la educación en la diversidad*. Málaga. Aljibe.
- NÚÑEZ, M.T. (2008): *Da segregación á inclusión educativa*. Laiovento. Santiago de Compostela
- PERRON, Roger (1973): "Actitudes e ideas respecto de a las deficiencias mentales". En René, ZAZZO. *Los débiles mentales*. Barcelona. Fontanella, páxs. 45-75.
- PORRAS VALLEJO, Ramón (1997): " El estudio empírico de las necesidades de formación para la integración educativa. Revista electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado" 1 (0)
<http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/ayl.ee.htm>
- PUIG DE LA BELLACASA, Ramón: (1990): "Concepciones, paradigmas e evolución de las mentalidades sobre la discapacidad". En CASADO Demetrio e outros: *Discapacidad e Información*. Madrid. Real Patronato de Prevención e de Atención a Personas con minusvalías, páxs. 63 -96
- STAKE, Robert (1998): *Investigación en estudio de casos*. Madrid. Morata.
- VERDUGO, Miguel Ángel; JENARO, Cristina e ARIAS, Benito (1995): "Actitudes sociales e profesionales hacia las personas con discapacidad: estrategias de evaluación e intervención". En Miguel Ángel VERDUGO ALONSO: *PERSONAS CON DISCAPACIDAD*. Madrid. Siglo XXI, páxs.79-143.