

La reforma i la integració.

Quan volem abordar la integració hem de començar per discernir entre intencionalitats, compromisos i realitat.

És cert que aquest axioma podria ser considerat com universal, però en el cas que ens ocupa aquest constitueix l'eix central.

Anem a pams!

Quines són les intencionalitats?.

Hores d'ara ja s'ha abandonat aquella barreja d'esperit reivindicatiu i pietisme amb que es plantejava inicialment la incorporació dels fillets amb dificultats a l'escola. -Els fillets s'havien d'integrar per una qüestió de principi social: tenien els mateixos drets que els altres, tenien dret a participar de la mateixa escola que els altres-. Tenia que veure amb l'esperit democratitzador a vegades populista que ocupava la societat.

Era, potser, un fet més de la normalització social colectiva.

Fins i tot també s'han començat a abandonar els principis integradors estalonats amb la jerarquia superior dels objectius d'ordre socialitzador per damunt dels d'ordre més cognitiu. (No ho heu sentit mai allò de: «És millor que aprengui a relacionar-se i conviure que no que aprengui moltes coses». Com si ambdós ordres de continguts fossin contradictoris).

Ni cal que ens amaguem justificant la integració defensant la importància dels continguts actitudinals -es diu així, no?- per damunt dels d'ordre conceptual per allò de que és més important saber compartir que saber!.

Ara el DISSENY CURRICULAR BÀSIC i sobretot el paradigma teòric des del que es planteja -el constructivisme- ofereix un marc de coherència a la integració.

Seria bo explicar, potser amb detall, per què la integració té sentit precisament des d'aquest paradigma d'ensenyament-aprenentatge.

Fem-ne breu apunt?.

«El desenvolupament no és fruit de la simple maduració de les potencialitats...» ⁽¹⁾ ni té sentit el plantejar l'aprenentatge com quelcom que ha d'anar seguint el camí obert pels nivells de desenvolupament, com pretenia la psicologia dels anys 50/60 ⁽²⁾, sinó que entenem l'educació com l'estaló, l'estructura que dóna suport al desenvolupament de la inter-



acció entre el filllet i el seu entorn físic i humà, entre el filllet i l'entorn cultural.

Aquest model cultural-comunicatiu suposa entendre l'educació com un procés de construcció conjunta entre els alumnes i el professorat adreçat, no a que l'alumne engoleixi aprenentatge, sinó a construir, hem dit, universos de significats culturalment vàlids i eficaços ⁽³⁾.

Però cal dir que aquesta concepció de l'educació respon a una concepció del desenvolupament.

Quan es pensava que l'aprenentatge era el motor del desenvolupament els plantejaments escolars insistien en grans dosis d'instrucció.

Després amb els plantejaments més purament «piagetians» aparegué l'educació vinculada a l'activitat personal entesa sovint com la manipulació de materials -qui no recorda l'interès per aconseguir materials/jocs didàctics?- i l'interès per centrar-se en els nivells de desenvolupament aconseguits per cada alumne.

És avui quan la psicologia explica que el desenvolupament és resultat de la transformació progressiva de la comprensió de la realitat des dels nivells ja consolidats.

En aquesta reconstrucció interna de la realitat -universos de significats compartits- hi juguen un paper determinant les relacions disimètriques amb els altres.

És així, idè, que la integració adquireix una justificació ja no en l'àmbit dels drets dels ciutadans -tots som iguals!- sinó en la concepció de què és el desenvolupament i què té a veure amb l'aprenentatge.

La integració és així una estratègia organitzativa, una didàctica, per la qual als fillets els és possible d'accedir a interrogants de tot ordre en un marc -el del grup interactiu, ...- en el que hi poden construir les pròpies respostes, contrastar-les... i, en definitiva, fer-les pròpies.

Perquè quedi clar, parlar d'integració no suposa subordinar els continguts d'ordre conceptual o procedimental als continguts «més socialitzadors»: els acti-

tudinals.

Resumim: Des del DCB i el marc teòric que li dóna suport es concep la integració no com una eina d'afirmació dels drets ciutadans de tots els fillets sinó com una estratègia educativa perquè els fillets amb dificultats disposin de millors condicions d'ordre psicopedagògic pel seu desenvolupament.

Però no acaben aquí les intencionalitats. En tot cas acaben de començar.

Unes altres qüestions tenen a veure amb com es concreta.

I encara no hem arribat a la pràctica diària -que



és on cou!-, encara em referesc a l'ordre de les intencionalitats: si fins ara des de la Reforma ens ve facilitat per la coherència teòrica, es fa necessària la concreció, encara a nivell d'intencionalitats, a cada centre a través del projecte d'intencionalitats, a cada centre a través del Projecte Curricular de Centre ⁽⁴⁾ en el que cal definir el què i com pensa treballar cada centre.

I ara si la Reforma ofereix una eina eficaç per qui la sapi aprofitar: l'ocasió de cohesionar una forma de fer que aglutini els esforços i característiques de tots. És el lloc on cada centre pot precisar com abordar i resoldre les dificultats de la integració.

I aquí, diguem-ho, la Reforma com a tal no dóna solucions. La Reforma obre camins però no dóna solucions.

Potser no les pot donar perquè no hi poden haver respostes universals ni uniformes.

El camí ve donat pel marc teòric, i les eines de treball: les respostes hauran de ser generades, aplicades, ... en cada àmbit.

Potser també hem de reconèixer que malgrat que hi ha des de fa anys, experiències riques i serioses respecte de la integració, no hi ha hagut un esforç suficient per a la sistematització del com treballar de manera que hores d'ara algú pogués explicar amb seguretat i precisió el com fer-ho.

Sovint passa que els que més ho han treballat es mantenen lligats al seu treball diari amb infants i per tant, en general, es tenen a mà pocs professionals de què disposar fàcilment per a plantejar-los dubtes.

D'altra banda... quants d'anys no fa que s'ensenya als infants a llegir i a escriure i quantes dificultats no tenim encara per a fer-ho amb un nivell d'èxit o per desterrar dificultats com són les faltes ortogràfiques!

Bé... centrem-nos. Un marc coherent per la integració: el constructivisme. Una eina per a precisar amb molta llibertat la nostra manera de fer-ho: El Projecte Curricular de Centre. Unes dificultats importants: els recursos.

I ara és quan podem començar a parlar de compromisos de la reforma vers la integració:

* Equips d'atenció primerenca per a detectar ben prest les dificultats dels fillets i prevenir -i evitar-ne!-.

* Centres d'integració, és a dir: escoles amb recursos per a acollir els nins amb dificultats -reducció del nombre per aula, mestre de suport, psicopedagogs, assessors en el centre, logopèdia, recursos tècnics, supressió de barreres-.

* Formació pels equips de mestres interessats, informació i documentació ...

Però ... i la realitat?.

La realitat està per fer. Està per fer amb els recursos que ens deixi l'administració educativa i amb la capacitat dels ensenyants per emprar-los.

Vicent Arnaiz

Ciutadella de Menorca, febrer de 1992.

⁽¹⁾ DCB Educació Infantil. Part II. Capítol 1 Apartat 5.

⁽²⁾ «... és evident que si els aprenentatges s'havien d'ajustar tenint en compte els nivells de desenvolupament aconseguits calia plantejar una instrucció escolar molt individualitzada i **especial** i en aquest context teòric apareixien i es sostenien els centres d'educació especial o els plantejaments instruccionals d'ordre individual i especial».

⁽³⁾ CÈSAR COLL i ISABEL SOLÉ. Aprendizaje significativo y ayuda psicopedagógica. Cuadernos de Pedagogía número 168.

⁽⁴⁾ DISSENY CURRICULAR BÀSIC. Part I, Capítol 3.

* * *