

La organización y el espacio escolar en el marco de la integración

M.^a del Pilar SÁNCHEZ HIPOLA*

Introducción

La Ordenación de la Educación Especial definida en el Real Decreto 334/85 (M.E.C., 1985) establece que la escolarización de los alumnos disminuidos o inadaptados debe realizarse en el régimen de mayor integración posible, en centros ordinarios. Estos presupuestos no han sido modificados por la actual Ley Orgánica del Sistema Educativo —LOGSE— (M.E.C., 1990), por lo que la continuación de los mismos se mantiene como el *objetivo fundamental de la integración escolar*.

Los argumentos a favor de la integración se apoyan, fundamentalmente, en el derecho que toda persona tiene a participar plenamente en su comunidad. Cuando desde nuestra administración educativa se decidió optar por la filosofía de la normalización dentro de sus proyectos educativos, se produce una clara elección de un modelo potenciador de la integración, en oposición al modelo educativo segregador (Reynolds, 1989). Llegados a este punto, considero que sería sumamente provechoso efectuar una clara distinción entre el principio de integración y su realización. Como principio parece indiscutible, el problema y las dificultades surgen en su realización, en saber cómo se hace.

La integración no debe entenderse como algo añadido a la escuela, sino como un aspecto más de la misma y, por consiguiente, como una característica de la escuela abierta a la diversidad. La puesta en práctica de los principios de integración y normalización plantea un reto a la organización de todo el sistema educativo, reto que exige una reconversión de estructu-

* Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad Complutense.

ras organizativas, curricula, funcionamiento y mentalidad vigentes en el sistema actual. En definitiva, como afirma Illán (1988: 39), «empezamos a ser conscientes de que la integración implica cambios importantes que afectan a nuestro comportamiento, a nuestro desarrollo, y que hemos de afrontar esos cambios como un proceso de aprendizaje, de educación».

La escuela integradora requiere otro modo de entender la organización escolar y redefinir la manera de concebir el espacio escolar como espacio de prácticas educativas y sociales acordes con los principios de integración y normalización. Esta nueva Organización Escolar ha de contemplar tantas modalidades organizativas como «situaciones» diferentes de aprendizaje se produzcan en la misma (López Melero, 1993: 54).

Desde la perspectiva de análisis de la organización escolar y de la metodología didáctica, la escuela integradora hace cuestionar el actual funcionamiento y capacidad de respuesta de los centros de integración, pues la respuesta educativa a la diversidad plantea al profesorado y a la escuela la necesidad de considerar estrategias organizativas y didácticas para abordar necesidades e intereses diferentes y peculiares intensidades de esfuerzos requeridos para cada alumno y alumna en concreto.

Una de las innovaciones claves de la integración en la dinámica de transformación que se debe crear en la «escuela para todos» es la distribución y la correcta utilización de los espacios con criterios organizativos, didácticos y metodológicos adecuados.

Con estas premisas, lo que aquí pretendo es hacer algunas reflexiones que están cercanas a la práctica y formular algunas sugerencias que permitan avanzar en la comprensión y en la experimentación sobre el espacio escolar. El espacio es, como apunta Santos Guerra (1993), un importante factor educativo, sus diversos usos y significados tanto en su vertiente socializadora como didáctica están cargados de diferentes significados y, por tanto, como ningún componente del sistema educativo es neutro, tampoco lo es el espacio escolar.

El espacio como instrumento didáctico y como lugar de comunicación y de convivencia tiene relación con el análisis de aquellas claves organizativas y didácticas que configuran las características de los entornos físicos de los centros. Los centros de enseñanza como espacios escolares aparecen como algo estático que carece de importancia. Sin embargo, los centros no sólo se componen de elementos materiales, sino que el diseño, la configuración y la disposición de estos elementos físicos ofrecen una determinada visión o «imagen» simbólica de la escuela. Desde las aportaciones de Sancho Gil (1991), la imagen de la escuela como institución social, que se compone tanto de valores como de hechos, sería una representación internalizada de ella por parte del individuo y está mediatizada, al mismo tiempo, por los diferentes significados que alumnos, profesores y público en general asignan a las prácticas y actividades educativas que tienen lugar en su interior. Así pues, la imagen que estudiantes y docentes tenemos del tiempo

y del espacio en la escuela puede variar y constituye un importante mediador que puede condicionar tanto el comportamiento y las relaciones sociales como la actividad docente, el papel del alumno, el del profesor y los medios de enseñanza, e incluso la naturaleza del conocimiento.

Niveles de coordinación en la organización del espacio escolar

En el documento de la actual reforma educativa, el Diseño Curricular Base (M.E.C., 1989), la organización espacio-temporal constituye una de las opciones claves en la organización del centro y del aula y, a la vez, un reto en el desarrollo del Proyecto Educativo y Curricular de Centro.

Para la distribución y el aprovechamiento de los espacios escolares se hace necesario un mínimo de coordinaciones y planteamientos comunes en los propios centros de integración. Las decisiones en cada uno de los niveles de concreción en el diseño del currículo (M.E.C., 1989: 27-28): Diseño Curricular Base, Proyecto Curricular de Centro y Programaciones de Aula, son competencias de organismos, equipos y personas, respectivamente. Como se refleja en el Cuadro 1, podemos considerar algunos niveles de coordinación que permitan resolver los problemas de la distribución y aprovechamiento del espacio escolar.

Un primer nivel, es responsabilidad de la Administración educativa en aquellos aspectos referidos a las construcciones escolares, al mobiliario, a los equipos y materiales didácticos, etc.

En un segundo nivel, nivel de competencia del centro educativo, se hace indispensable establecer criterios de actuación comunes para la distribución y destinación de los espacios de todo el centro, criterios que faciliten la labor de todos los docentes, del profesorado de apoyo y de los equipos y servicios psicopedagógicos.

El tercer nivel es responsabilidad del profesorado del aula en cuanto a la distribución y disposición de los diferentes elementos del espacio del aula.

Si las intenciones educativas del centro van orientadas a la adecuación de las características del espacio a las necesidades del alumnado, respetando, de este modo, la normalización como principio de acción, no cabe duda que debe existir un primer nivel de coordinación y mutua correspondencia entre los dos últimos niveles, es decir, entre el Proyecto Curricular de Centro y las Programaciones de Aula, y, en definitiva un trabajo en equipo de todo el profesorado del centro. Desde mi punto de vista, éste es el nivel de coordinación más importante en la práctica educativa de los centros de integración.

La coordinación entre el centro educativo y la Administración constituye un segundo nivel de coordinación. En la organización y distribución del espacio escolar en los centros de integración emergen problemas y necesidades en cuanto al tamaño y capacidad del centro, los recursos mate-

CUADRO 1
Niveles de corresponsabilidad de la organización del espacio y niveles de coordinación según los niveles de concreción curricular

Niveles de concreción curricular	Responsabilidad	Organización del espacio
DISEÑO CURRICULAR PRESCRIPTIVO (Diseño curricular Base M.E.C.)	Administración Competencia del M.E.C. y las CC.AA.	C N O I O V R E D L I E N S A C D I E O N → Construcciones escolares, mobiliario, equipos y material didáctico, etc. → Distribución de espacios físicos coordinación de horarios, utilización de material, etc. → Distribución de espacios y organización del aula (rincones, agrupaciones flexibles, talleres, etc.) → Distribución y coordinación espacio/tiempo emplazamiento
PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO	Competencia del centro educativo Los equipos docentes	
PROGRAMACION DE AULA	Competencia del Centro Educativo Profesor/a	
ADAPTACIONES CURRICULARES	Competencia del Centro Educativo/Equipos de Apoyo Profesor de aula Profesor de apoyo	

riales o equipamiento del centro, los obstáculos que impiden la salida o el acceso a la escuela,... , que son competencias de la administración central o de las comunidades autónomas.

Observamos, pues, como se aprecia en el Cuadro 1, que el sentido de la dirección en los niveles de concreción curricular es de arriba-abajo, mientras que el de los niveles de coordinación aquí mencionados es al contrario, es decir, de abajo-arriba. Pero, ¿hasta qué punto es importante la coordinación entre cada docente y el equipo docente (incluido el profesorado de apoyo) en los centros de integración para la organización del espacio? y esta coordinación ¿va a suponer un cambio en la cultura organizativa del centro? Con estos interrogantes apuntamos a la idea de introducir cambios en la cultura organizativa de los centros de integración, sobre todo si no se quiere que el proyecto curricular de centro acabe en un documento más que han de elaborar los centros para la administración.

Este primer nivel de coordinación es, parafraseando a Santos Guerra (1990), una de las «bisagras» más importantes del sistema educativo y para su buen funcionamiento se requiere una reflexión compartida y una acción solidaria.

En la exploración de los factores implicados en el proceso integrador, Illán (1988) señala tres grandes apartados: características del cambio, características del sistema escolar y características relacionadas con la dinámica interna de un aula regular. En cuanto a las características del sistema escolar, la autora apunta, entre otras, a la creación de canales de colaboración intra-centro como una consecuencia derivada de un auténtico compromiso y un importante mediador en la integración.

Adaptaciones curriculares y organización del espacio escolar

Las adaptaciones curriculares son las distintas modificaciones que se realizan en los elementos del currículum ordinario o común para dar respuesta a los sujetos con necesidades educativas especiales. Estas modificaciones han de realizarse o bien en los elementos básicos del currículo (objetivos y contenidos, metodología, actividades, evaluación) o bien en los elementos de acceso al mismo (recursos humanos, recursos y materiales didácticos específicos,...). Las adaptaciones curriculares forman un «continuum» de menor a mayor significatividad y son relativas y cambiantes, estas características están en consonancia con el «continuum» de necesidades educativas (temporales y permanentes) y con el carácter relativo de las necesidades educativas especiales.

Con estas premisas, la respuesta a la diversidad desde el currículo nos conduce a los siguientes niveles de adaptación curricular, en orden creciente de especificidad:

- Adaptaciones curriculares de centro
- Adaptaciones curriculares de aula
- *Adaptaciones curriculares individuales.*

Tanto las adaptaciones en los elementos de acceso como las que se realizan en los elementos básicos pueden darse en los distintos niveles de adaptación curricular contemplados (*centro, aula e individual*), si bien con un peso distinto. En los dos primeros niveles de adaptación, el espacio escolar, como espacio de prácticas educativas y sociales, ha de ser estudiado y modificado para posibilitar la puesta en práctica del proyecto curricular. Observamos, pues, que el proceso de adaptación curricular ha de realizarse en el mismo sentido que hemos indicado en los niveles de coordinación.

Polloway y sus colaboradores (1989) señalan que la organización del espacio y del tiempo constituye una de las variables del aula regular que un currículum compre(h)ensivo debe considerar cuando se procura la integración educativa de alumnos discapacitados. En este mismo sentido, se pronuncian Ashmam y Conway (1990), para quienes la secuencia en que es presentado el material relacionado con las destrezas y el uso y la adaptación de materiales y equipos para niños que tienen necesidades educativas diversas son variables curriculares en el sistema de instrucción inseparables de las denominadas por los autores como variables ecológicas y, entre

estas últimas, figura la flexibilidad en la estructuración y distribución del espacio y del tiempo escolar.

Entre las conclusiones referentes a las adaptaciones curriculares e instruccionales a las necesidades especiales de los alumnos y alumnas integrados procedentes de los resultados de la evaluación del Programa de Integración en nuestro país (Aguilera y otros, 1990: 303 y ss), las adaptaciones que más frecuentemente llevan a cabo los profesores son aquellas que se realizan sobre los elementos básicos del currículum (contenidos y objetivos), mientras que optan en menor medida por hacer adaptaciones en los elementos de desarrollo (organización, etc), probablemente porque son más innovadores y difíciles de hacer, requieren una mayor coordinación y suponen cambios más profundos.

Según los datos y resultados obtenidos, en los centros escolares con un proyecto educativo más innovador y con una práctica educativa más coordinada se realizaron con mayor frecuencia adaptaciones en los elementos de acceso al currículum.

Las adaptaciones curriculares constituyen las estrategias educativas intrínsecas en los niveles de Educación Infantil y Primaria (M.E.C., 1989), de modo que éstas se realizan a diferentes niveles (a nivel de centro, a nivel de ciclo, a nivel de aula, a nivel de alumno). Claro está, que estas adaptaciones curriculares como respuesta a la diversidad han de realizarse con carácter general tanto en los elementos básicos del currículum como en los elementos de acceso mismo. En las adaptaciones en los elementos organizativos de acceso al currículum ordinario, el espacio escolar se ha de analizar para facilitar el mayor grado de integración. Las condiciones físicas de acceso al centro, la movilidad dentro de la escuela, así como la distribución de los espacios existentes en la escuela deben permitir una mayor funcionalidad y rentabilidad de los mismos. De esta forma, la escuela en su conjunto garantiza la adecuada progresión y continuidad que favorece el desarrollo de los alumnos y alumnas con necesidades educativas con la toma de decisiones con carácter general e implicando a todo el centro.

En cuanto a las adaptaciones o modificaciones en los elementos básicos del currículum, en el proceso de adaptación curricular las modificaciones han de considerar, como afirman Hegarty, Hodgson y Clunies-Ross (1988: 65 y ss.), la flexibilidad temporal y espacial en la realización de actividades y tareas académicas de manera que los estudiantes con necesidades educativas puedan lograr los objetivos educativos, aunque a otro nivel y con una base diferente, planificados para el grupo escolar al que pertenecen.

El espacio escolar, los procesos de enseñanza-aprendizaje, y los procesos de comunicación y de socialización

¿Los espacios de la escuela inducen a comportamientos e inciden en la dinámica de la comunicación y de la convivencia?. ¿La distribución de los

espacios en el aula es un elemento condicionante de los procesos de enseñanza-aprendizaje?

Cada uno de estos aspectos están interrelacionados, ya que podemos considerar los procesos de enseñanza-aprendizaje como sistemas-procesos de comunicación (Contreras, 1990) y, por tanto, podemos entender y conceptualizar la enseñanza como un caso particular de la comunicación humana. Por otro lado, la enseñanza como comunicación didáctica, como fenómeno didáctico, tiene lugar en un contexto institucional en el cual, como contexto social, conviven y se relacionan alumnos y profesores.

La respuesta a los interrogantes anteriores es, a mi parecer, afirmativa. Los espacios escolares están cargados de diferentes significados, según su configuración y su uso. Estos significados, relacionados con lo que se ha denominado **currículum oculto** (Jackson, 1991; Torres, 1991), a su vez, están relacionados con normas y valores educativos. Santos Guerra (1993), caracteriza el espacio escolar como instrumento didáctico, como lugar de convivencia y de relaciones, como ámbito estético, y como elemento del currículum oculto. En cuanto a esta última característica, el autor expone los diferentes significados del espacio determinados por la cultura y las diversas subculturas de la institución y que poseen, en consecuencia, un valor educativo en cuanto determinan modos y formas de relación y de comunicación; señalando entre estos significados:

— Los espacios de autoridad, o la utilización privilegiada de los espacios por la autoridad.

— Los espacios del género, o las diferencias discriminatorias según el género a través de la utilización del espacio.

— Los espacios del ocio.

— Los espacios del trabajo, o espacios para uso con finalidades didácticas que se pretenden alcanzar.

— Los espacios del encuentro, o las zonas específicas de reuniones o entrevistas.

— Los espacios de la movilidad. El espacio tiene una dimensión dinámica constituida por su transibilidad.

— Los espacios de la diversidad, o la adecuación de las características del espacio a las necesidades de los usuarios.

Así pues, la normalización, como principio de acción y como valor educativo, ha de ser un hecho palpable en la vida de los centros de integración, por lo cual han de ser suprimidas todas aquellas barreras, dentro y fuera del centro escolar (actividades extraescolares), que impidan la convivencia y la relación de los alumnos con necesidades educativas.

Según Sancho Gil (1991), la concepción y la distribución del espacio escolar es la expresión de un modo de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje. La clase no es sólo un lugar físico, sino una entidad que viene configurada por los comportamientos que genera la organización y la puesta en práctica de la enseñanza. La autora afirma que la disposición espe-

cial del aula puede llegar a dificultar o el modelo pedagógico y de orden establecido por el propio profesor y profesora o llevar a situaciones inesperadas.

Las innovaciones en la disposición física del aula no son ajenas a las decisiones de los enseñantes en relación con su forma de concebir la enseñanza-aprendizaje, su concepción acerca de los roles y de la interacción profesor-alumno, su propia experiencia y habilidad docente, así como a su capacidad de innovar.

Si aceptamos las aportaciones de las teorías psicológicas del aprendizaje, asumiendo las limitaciones de éstas para organizar la teoría y la práctica de la enseñanza (Gimeno y Pérez Gómez, 1992: 34-62), es obvio que, a la luz de las investigaciones, el sujeto es constructor de su propio conocimiento a partir de su actividad en el medio y de sus interacciones sociales con otros adultos o compañeros. Dicho esto, tendremos que pensar que los contextos educativos no son inocuos y si, además, tenemos en cuenta que toda la actividad escolar se desarrolla bajo una concepción espacial, entenderemos que la ordenación y distribución de los elementos, tanto del centro escolar como los internos al aula, condicionan la eficacia del proceso educativo. Efectivamente, el centro escolar y el profesorado ha de procurar establecer las condiciones necesarias en la configuración y utilización de los espacios escolares para que los sujetos con necesidades educativas, según sus posibilidades y competencias, puedan lograr el máximo desarrollo de competencias. La escuela en el desempeño de sus funciones ha de planificar y reflejar en el proyecto curricular de centro las condiciones y los criterios psicopedagógicos que, en coherencia con los intereses y las necesidades de los alumnos, han de conducir a los cambios metodológicos y organizativos para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos integrados.

Hasta aquí hemos visto la justificación de la distribución del espacio escolar en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje y los procesos sociales y de comunicación. Hemos reiterado de nuevo la idea de planificar y reflejar en el proyecto curricular de centro los criterios didácticos y psicopedagógicos consensuados y asumidos, que actúan como dinamizadores e impulsores de cambios organizativos en todo el centro. De no hacerse así, surgen, naturalmente, las discrepancias y los conflictos entre el proyecto y la propia práctica educativa o las actitudes de reticencias o resistencias al cambio por parte de aquel sector del profesorado que tiene que trabajar con niños en integración. Ahora bien, es oportuno aclarar que el conflicto es consustancial y estará siempre presente en el desarrollo organizativo de los centros, es decir, existe relación entre el nivel de organización y el nivel de conflictividad de los centros de enseñanza. Como indica Jares (1993: 73), el conflicto, además de ser un valor, puede utilizarse didácticamente. En este sentido, el autor considera el conflicto como un elemento necesario para el cambio organizativo y su afrontamiento positi-

vo como estrategia preferente desde los presupuestos de autonomía, participación y democracia, como veremos más adelante.

Agrupamientos flexibles y «espacios cooperativos»

Definir criterios de organización espacio-temporal constituye otra de las opciones en la elaboración del Proyecto Curricular de Centro. Los criterios pedagógicos y didácticos son básicos para la organización del espacio y del tiempo a fin de crear unas condiciones lo más favorables posible al desarrollo de actividades de aprendizaje y a las necesidades educativas de los estudiantes. La organización de los centros en lo relativo a espacios y tiempos tendrá que hacer viable la propuesta curricular.

El problema de concebir la práctica docente en el aula y en el centro de modo que facilite y provoque la reconstrucción crítica del pensamiento y de la acción en los alumnos y alumnas, de sus conocimientos, de sus actitudes y modos de actuación (Gimeno y Pérez Gómez, 1992), requiere otra forma de organizar el espacio, el tiempo, las actividades y las relaciones sociales en el aula y en la escuela. Esta función educativa de la escuela alcanza de lleno a los centros de integración, en los que también se ha de aprender a vivir y sentir democráticamente en la sociedad y respetar el delicado equilibrio entre la esfera de los intereses y necesidades individuales y las exigencias de la colectividad.

Los agrupamientos flexibles como propuesta metodológica y estrategia didáctica siguiendo las tres etapas principales de trabajo en gran grupo (grupo de clase), trabajo en equipo y trabajo individual, así como los trabajos y actividades de talleres exigen, no sólo una mayor responsabilidad por parte del alumnado y un mayor control por parte del profesorado, sino además una adecuación y modificación en el propio espacio físico del aula que permita las diferentes actividades de los estudiantes en sus distintas formas de agrupamiento.

De acuerdo con los supuestos del modelo ecológico de análisis del aula, (Contreras, 1990; Gimeno y Pérez Gómez, 1992), los agrupamientos flexibles introducen inevitablemente, no sólo modificaciones en la configuración del espacio y en la organización y distribución del tiempo, sino además en los procesos de negociación o de intercambio entre los estudiantes y los docentes que establecen los modos de aprender y de enseñar, condicionan los movimientos de cada estudiante en particular y del grupo y configuran la forma de cómo se experimenta en el aula el conocimiento académico.

Nosotros hablaremos de «espacios cooperativos» como un modelo organizativo del aula. La organización del aula a través de «espacios cooperativos» ofrece una serie de posibilidades interesantes, en orden a desarrollar los aspectos que venimos tratando, por lo que a continuación destacamos los puntos más importantes que caracterizan a los mismos:

— estos modelos dan respuesta a la diversidad de necesidades que se plantean en el aula de los centros de integración, posibilitando el desarrollo individualizado del currículum. La dinámica y funcionalidad de los espacios cooperativos permite al profesorado de apoyo trabajar y desarrollar, conjuntamente con el profesorado del aula, aquellas actividades planificadas para un niño o niña integrado,

— posibilitan el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de una metodología activa basada en la interacción del sujeto con su medio y con su entorno social,

— facilita la tarea del docente que, con una adecuada organización temporal, puede compaginar el trabajo autónomo de unos grupos con el de la atención directa a otro. En este sentido, adoptará el papel de mediador en el proceso de aprendizaje del estudiante y del grupo ayudando a definir tareas, a buscar soluciones, aportar instrumentos y materiales necesarios y adecuados para realizar la actividad encomendada, y

— permite un aprovechamiento más racional de los recursos materiales y espacios útiles del aula.

Añadamos a estos aspectos algunas referencias de investigaciones sobre «estrategias de aprendizaje cooperativo».

El aprendizaje cooperativo se refiere a situaciones en las que dos o más alumnos y alumnas interactúan con el objetivo común de dominar el material académico. Las estrategias de aprendizaje cooperativo son muy diferentes y se extienden desde las que se han centrado en situaciones en las que intervienen dos estudiantes como forma más simple de colaboración, hasta las que han incluido la organización de toda la clase. Tenemos así lo que podríamos denominar «enseñanza por parejas», en la que un estudiante tutoriza y ayuda a otro a aprender una determinada habilidad, y el «proyecto de grupo», en el que los alumnos y alumnas juntan sus conocimientos y habilidades para crear o cumplir algo que se les asigna.

Slavin y colegas (1983, 1984) han enfatizado el valor de la línea del aprendizaje cooperativo para estructurar los objetivos y tareas para grupos de alumnos con o sin déficits a fin de favorecer el aprendizaje y la socialización. La interrelación de los aspectos académicos y sociales se ha considerado como un elemento fundamental para el desarrollo de la integración.

En la misma línea que Slavin y sus colaboradores, Johnson y Johnson (1983) defendieron que hacía falta establecer estrategias para la integración promoviendo estrategias de aprendizaje cooperativo como uno de los modelos de interacción más constructivos.

Ovejero (1991) que ha revisado las investigaciones referidas al aprendizaje cooperativo en situaciones de integración, ha subrayado los valores añadidos al uso de estas estrategias como es el aumento de la propia autoestima del niño integrado y del rendimiento académico.

Reflexiones finales: la responsabilidad y la participación del profesorado en la organización del espacio escolar

La respuesta a la diversidad en educación supone un proceso de transformación institucional, proceso de transformación que se refleja en la organización general de nuestro sistema educativo, así como en la organización concreta de cada institución escolar. El estudio de los factores espacio y tiempo está necesitado con urgencia de nuevos planteamientos para la atención a la diversidad.

La búsqueda de criterios para la adecuada distribución del espacio escolar del aula y del centro es una tarea del equipo docente del centro que ha de ser contemplada en el Proyecto Educativo y Curricular. La organización espacio-temporal debe resolver el problema aún existente de la integración/segregación de los sujetos con necesidades educativas y, por tanto, se convierte en una cuestión central a la hora de tomar decisiones respecto al emplazamiento para la atención individualizada a estos sujetos que afecta a la concepción curricular y al proceso de intervención en general en el que están implicados el profesorado del centro, el profesorado de apoyo y los servicios y equipos psicopedagógicos.

Creemos que en este momento no es tan urgente la búsqueda de nuevos criterios psicopedagógicos que nos permitan caminar desde la escuela de la uniformidad, de la homogeneidad y del nivel de los logros, hacia la escuela de la diversidad, la integración y la calidad de los procesos, cuando son más necesarios los cambios estructurales en la organización de los centros de integración que permitan la interdisciplinaridad y el concurso de todos los profesionales en un proyecto educativo y curricular compartido por todos.

La integración escolar requiere una transformación total de la escuela, una transformación que incida no sólo en la búsqueda de nuevas estrategias metodológicas para solucionar los problemas que vayan surgiendo en el aula, sino fundamentalmente una transformación en la organización del centro (en la organización y distribución del espacio escolar), que permita el trabajo cooperativo y de reflexión colectiva de todo el profesorado del centro, y el desarrollo de actitudes propias de personas reflexivas para dinamizar el proceso de integración. (Sánchez Hípola, 1992).

¿Qué dificulta o distorsiona una organización dinámica en los centros escolares que se apoya en la reflexión y análisis de las prácticas pedagógicas y en la búsqueda de soluciones a los problemas cotidianos que se plantean en las escuelas frente a una organización estática, que no responde a los criterios de flexibilidad, dinamismo y funcionalidad?

La escuela actual se instala entre dos discursos educativos diferentes: uno, impuesto por imperativo legal de la Administración Educativa y, otro, lo que sucede en la realidad que exige unas condiciones organizativas, profesionales y didácticas que son necesarias atender.

El qué, el cómo y el para qué enseñar determina un proyecto abierto y flexible. La reflexión y el análisis que suscitan estos interrogantes ha de provocar procesos de reflexión acerca del funcionamiento de la escuela cuando en los centros y en las aulas hay niños y niñas con necesidades educativas. Esta consideración, de acuerdo con López Melero (1991: 170), «implica necesariamente que la organización escolar se ha de reconceptualizar y el espacio escolar no es sólo el recinto escolar (actividades de aprendizaje dentro y fuera del aula) y el tiempo escolar viene marcado por la situación de aprendizaje en cada momento, ya sea de descubrimiento o de indagación, y no por la administración ni por las disciplinas».

Entre las recomendaciones derivadas de la reciente investigación de García Fernández (1993), figuran unas sugerencias hacia el contexto de aprendizaje relacionadas con aspectos organizativos y con el espacio escolar, como :

— Junto a la conveniencia de sistematizar la coordinación entre profesores de apoyo y de aula, uno de los cometidos de dicha colaboración debe ser el estudio de las situaciones de aprendizaje más convenientes para cada alumno y tipo de actividad, el diseño de estrategias de trabajo en grupo, tutor-compañero, etc.

— Desarrollar modelos organizativos basados en los agrupamientos flexibles de alumnos y las estructuras cooperativas de aprendizaje y situaciones de tutorías entre compañeros.

— Desarrollar el Proyecto Curricular de Centro de manera que facilite su adaptación a las necesidades educativas especiales de cualquier alumno o alumna.

En la misma línea que García Fernández, pensamos que la optimización de la integración escolar requiere no sólo la planificación de la integración reflejada en el proyecto educativo y curricular de centro, sino además, paralelamente, estos diferentes documentos programáticos del centro han de ser suficientemente revisados, debatidos y asumidos por todo el profesorado.

A lo largo de estas reflexiones y sugerencias he querido destacar la importancia de los aspectos organizativos y, en particular, del espacio escolar en cualquier proceso de cambio o innovación. El proceso de integración entendido como un proceso de innovación (García Pastor y Orcasitas, 1987; García Pastor, 1993; González y Escudero, 1987; Muntaner, 1991) supone la optimización de una realidad ya existente. No obstante, como en toda innovación, se producen resistencias al cambio y conflictos porque la dinámica y el funcionamiento de la escuela es complejo y, por otra parte, la escuela es una organización con características propias que llegan a constituir una barrera a las innovaciones que se le proponen desde fuera (González y Escudero, 1987).

Para Jares (1993: 75), «de la inevitabilidad del conflicto no se deriva la inevitabilidad de la disfunción, patología organizativa». La complejidad del fenómeno educativo nos impide dar una respuesta contundente y taxativa

para la resolución positiva del conflicto como factor generador del desarrollo democrático y participativo de los centros. No obstante, el autor señala un decálogo de enfoques y propuestas para el afrontamiento positivo de los conflictos en la vida organizativa de los centros, que viene a sintetizar muchas de las ideas y propuestas planteadas en este trabajo, como favorecer y estimular:

1. Los procesos de análisis y reflexión sobre nuestras prácticas educativas.
2. Los procesos de diálogo y comunicación.
3. La responsabilidad organizativa.
4. La participación de los miembros de la organización.
5. Los planteamientos colaborativos de la organización y del liderazgo.
6. Los procesos de análisis y toma de conciencia.
7. La innovación y el cambio.
8. Un proceso de autoevaluación permanente del centro.
9. El acortamiento de la distancia entre el currículum organizativo oculto y el explícito.

10. En definitiva, posibilitar «una mayor autonomía, una profundización de la democracia, un mejor desarrollo profesional y una mayor sensibilidad a los problemas sociales del centro y de su entorno» (Jares, 1993: 75).

Tal vez la conclusión más importante para el mejor aprovechamiento y distribución del espacio, para que el espacio escolar se convierta en un eficaz instrumento didáctico y en un lugar donde profesores y alumnos aprenden a convivir y a relacionarse es **el trabajo en equipo**. El trabajo en equipo es importante en cuanto a las exigencias en la dimensión organizativa de la escuela y, por otro lado, el trabajo solidario y cooperativo como característica de la colaboración y coordinación interprofesional debe ser una realidad en el Proyecto Curricular de Centro, como proyecto consensuado y compartido. López Melero (1991) ha entendido el desarrollo de la integración como un trabajo cooperativo y solidario, en que los profesionales deben reflexionar en y sobre su trabajo, compartiendo sus inquietudes, formulando propuestas de cambio en las relaciones y los modos de integración-acción.

Quizás, por otra parte, no sea sólo la falta de experiencia de trabajo en equipo la problemática de la integración, más bien creemos que son las **actitudes frente a la integración**. Como han evidenciado diversas investigaciones en nuestro país (Aguilera y otros, 1990; Dengra, Durán, Verdugo Alonso, 1991; García Pastor y Villar Angulo, 1987; Illán, 1986, Pallisería Díaz y Fullana Noel, 1992; Parrilla, 1992, por citar algunos), la actitud y la buena disposición del profesorado hacia la integración es imprescindible para el éxito de la misma.

Considero importante efectuar dos puntualizaciones respecto a los necesarios cambios de las actitudes frente a la integración:

- 1) La actitud, no solamente de los docentes, también del personal de apoyo, administradores y de los propios compañeros se ha convertido en

la principal variable a dirimir del entramado de la integración (Larrivee y Cook, 1979); y,

2) La integración como filosofía y como principio de acción, ha de ser un hecho plenamente admitido por toda la sociedad, pues la integración «o compromete a toda la sociedad, o es inviable» (Jurado, 1993: 207-217).

Por último, las reflexiones realizadas acerca de los diversos usos y significados del espacio escolar, tanto en su vertiente más didáctica como socializadora, nos muestran que, como señala recientemente Santos Guerra (1993: 55), el espacio escolar «puede ser configurado, entendido y utilizado desde diferentes perspectivas en las que se encuentran valores educativos».

Referencias bibliográficas

- AGUILERA, M.J., y otros (1990). *Evaluación del Programa de Integración Escolar*. Madrid: CIDE.
- ASHMAN, A.F., y CONWAY, R.N.F. (1990). *Estrategias cognitivas en Educación Especial*. Madrid: Aula XXI/Santillana
- CONTRERAS, J. (1990). *Enseñanza, Curriculum y Profesorado*. Madrid: Akal.
- DENGRÁ, R., DURÁN, R., y VERDUGO ALONSO, M. (1991). Estudio de las variables que afectan a las actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. En *Anuario Español e Iberoamericano de Investigación en Educación Especial* (47-88). Madrid: CEPE.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A. (1993). *Interacción entre iguales en entornos de integración escolar. Un ensayo de desarrollo profesional con profesores de Educación Infantil y E.G.B.* Tesis Doctoral no publicada. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- GARCÍA PASTOR, C. (1993). *Una escuela común para niños diferentes: La integración escolar*. Barcelona: PPU.
- GARCÍA PASTOR, C., y ORCASITAS, J.R. (1987). Situación de la Educación Especial en España. *Revista Interuniversitaria de Educación Especial*, 0, 5-18.
- GARCÍA PASTOR, C., y VILLAR ANGULO, L.M. (1987). Proyecto de investigación para la modificación de actitudes y la adaptación de la enseñanza para la integración de varios niños deficientes visuales. En C. GARCÍA PASTOR (Ed.): *La formación de los profesionales de educación especial*. Actas de las IV Jornadas de Universidad y Educación Especial. Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- GIMENO, J., y PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ, M.T., y ESCUDERO, J.M. (1987). *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- HEGARTY, S., HODGSON, A., y CLUNIES-ROSS, L. (1988). *Aprender juntos. La integración escolar*. Madrid: Morata.

- JILLÁN, N. (1988). Estudio de los factores relacionados con el desarrollo de programas de integración. *Anales de Pedagogía*, 6, 37-51.
- JACKSON, P.W (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- JARES, X. (1993). Los conflictos en la organización escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 218, 71-75.
- JOHNSON, D.W., y JOHNSON, R.T. (1982). Effects of cooperative and individualistic instruction on handicapped and non handicapped students. *Journal of Social Psychology*, 118, 257-268.
- JURADO, P. (1992). *Proyecto Docente. Didáctica y Organización Escolar*. Universidad Autónoma de Barcelona. Documento policopiado.
- LARRIVEE, B., y COOK, L. (1979). The mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitudes. *The Journal of Special Education*, 13 (3), 315-324.
- LÓPEZ MELERO, M. (1991). El trabajo solidario y cooperativo como respuesta integradora: Buscando una misma sintonía en la intervención didáctica. En M. LÓPEZ MELERO y F. GUERRERO (Eds.): *Caminando hacia el siglo XXI: La integración escolar* (157-175). Málaga. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- LÓPEZ MELERO, M. (1993). Algunas claves necesarias en la elaboración del proyecto educativo en una escuela en-para la diversidad. En G. COMES y M. GISBERT (Eds.): *La necesidad de una educación para la diversidad* (49-59). Tarragona: Universidad de Rovira y Virgili.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1985). Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial. *B.O.E.* 13-3-1985.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989). *Diseño Curricular Base. Enseñanza Primaria*. Madrid: M.E.C.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990). Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo. *B.O.E.* 4-10-1990.
- MUNTANER, J.J. (1991). Reforma educativa y educación especial. *Revista de Educación Especial*, 8, 9-24.
- OVEJERO, A. (1991). *Aprendizaje cooperativo*. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. Barcelona: PPU.
- PALLISERA DIAZ, M., y FULLANA NOEL, J. (1992). La integración escolar en Cataluña: Un estudio cualitativo sobre las necesidades de formación del profesorado. *Bordón*, 44, 3, 299-309.
- PARRILLA, A. (1992). *El profesor ante la integración escolar*. Investigación y Formación. República Argentina: Cincel.
- POLLOWAY, E.A., et al. (1989). Comprehensive curriculum for students with mild handicaps. *Focus on Exceptional Children*, 21, 8, 1-12.
- REYNOLDS, M.C.(1989). An historical perspective: The delivery of special education to mildly disabled and at-risk students. *Remedial and Special Education*, 10, 6, 7-11.

- SÁNCHEZ HÍPOLA, M.P. (1992). El trabajo en equipo del profesorado y el proyecto educativo compartido: Retos pendientes en la organización y el funcionamiento de los centros de integración. Comunicación presentada en el II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Diciembre. Sevilla.
- SANCHO GIL, J.M. (1991). El entorno físico y simbólico de la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 192, 73-77.
- SANTOS GUERRA, M. (1990). Las bisagras del sistema. *Cuadernos de Pedagogía*, 185, 59-62.
- SANTOS GUERRA, M. (1993). Espacios escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, 217, 55-58.
- SLAVIN, R.E. (1983). *Cooperative Learning*. New York: Logman.
- SLAVIN, R.E., MADDEN, N.A., y LEAVEY, M. (1984): Effects of cooperative learning and individualised instruction on mainstreaming students. *Remedial and Special Education*, 50, 434-443.
- TORRES, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.

Resumen

En este trabajo se pretenden hacer algunas reflexiones cercanas a la práctica y formular algunas sugerencias que permitan avanzar en la comprensión y en la experimentación del espacio escolar en el marco de la integración. Los niveles de coordinación en la organización y distribución del espacio, las adaptaciones curriculares, los diferentes significados del espacio y sus relaciones con los procesos de enseñanza-aprendizaje y los procesos de comunicación, los agrupamientos flexibles y «espacios cooperativos», son analizados desde la perspectiva de una escuela en-para la diversidad. Asimismo, se concluye acerca del trabajo solidario y cooperativo y del necesario cambio de actitudes de todo el profesorado y de los responsables de la Administración Educativa como una de las principales claves, entre otras, para que el espacio escolar se convierta en un eficaz instrumento didáctico.

Summary

The reports shows some reflexions on practice proposing suggestions to improve school space comprehension and experimentation within the integration range. Following issues are analized from a school in-and for diversity: space distribution and organizatin coordination levels, curriculum adaptations, different meanings of space its relationship with teaching-learning and communication procedures, flexible groups and effects of cooperative learning instruction. Cooperative work shared in common and a necessary change of attitude in both teaching staff and educational administration are key factors to turn school space into an efficient didactic instrument.