

LA INVESTIGACION-ACCION COMO RECURSO FACILITADOR DE LA INTEGRACION ESCOLAR

ANTONIO FORTES RAMIREZ

RESUMEN

En esta ponencia se presentan algunas dimensiones que, a juicio del autor, caracterizan a las políticas públicas sobre necesidades educativas especiales en nuestro país en la última década. Se enfatiza la desconsideración que dichas políticas han realizado de la figura y la formación de los profesores y otros profesionales de la enseñanza, como elementos claves para la implantación del programa de integración escolar, que se presenta como una innovación educativa. Frente a las concepciones de cambio social y educativo implícitas en el programa de integración escolar, se presenta la Investigación-Acción como una teoría de cambio social y educativo que enfatiza el desarrollo profesional de los prácticos como espacio de cambio, aspecto que le permite convertirse en un recurso facilitador de los procesos de integración escolar en nuestras escuelas.

ABSTRACT

In this report we find some dimensions that, as to the author, characterize the public policies about special educational needs in our country during the last ten years. The thoughtlessness the abovementioned policies have produced about the person and the formation of the teachers and other educational professionals, as key elements for the implantation of the scholastic integration program, has been focussed. This implantation is considered to be an educational innovation. As contrasted with the conceptions of the social and educational changes implied in the scholastic integration program we can consider the Action-Research as being a theory on the social and educational change emphasizing the professional development of the experts as the interval for the change of aspect allowing it to be changed into a means facilitating the scholastic integration in our schools.

PALABRAS CLAVE

Políticas públicas sobre necesidades educativas especiales, Integración escolar, Investigación-Acción, Profesorado.

KEYWORDS

Public policies about special educational needs, Scholastic integration, Action-Research, Teaching staff.

1. INTRODUCCION

Una revisión de la documentación bibliográfica disponible en estos momentos en nuestro país, ofrece un panorama ciertamente desolador en este ámbito; apenas hemos encontrado unas cuantas publicaciones que se ajustaran al título de esta ponencia. Es probable, y así lo esperamos, que la práctica de este enfoque supere ampliamente a lo publicado. En cualquier caso, es legítimo indagar en las causas que pueden estar

manteniendo esta situación. Para nosotros, el enfoque de políticas públicas sobre necesidades educativas especiales (NEE) implantadas en nuestro país es un factor decisivo en la escasez de experiencias de investigación-acción. De acuerdo con esta posición, abordaremos tres cuestiones centrales en esta ponencia: las políticas públicas sobre NEE en los últimos años en nuestro país, la escasa atención que dichas políticas han prestado a la figura y la formación del profesorado y la consideración de la Investigación-Acción como una teoría de cambio educativo que puede ayudar a mejorar la escuela integradora.

2. LAS POLITICAS PUBLICAS SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN NUESTRO PAIS

El análisis de la acción política, en tanto que políticas públicas sobre necesidades educativas especiales, permite una *comprensión y visión más precisa de la integración escolar*, como un mecanismo puesto en marcha por los Estados Modernos para re-definir las relaciones entre grupos sociales, eliminar las desigualdades sociales en este ámbito y tratar de cambiar los aspectos del etiquetaje que unos grupos sociales imponen sobre otros.

Esta perspectiva de análisis nos permite profundizar en el conocimiento que tenemos de la capacidad de la acción política para innovar y cambiar las prácticas (en este caso, las prácticas educativas) a través del estudio de la caja negra de las decisiones políticas y los mecanismos, procesos e interacciones por los que se realiza la acción pública sobre determinados colectivos sociales. La *acción política se realiza y establece a todos los niveles, utilizando diversas estrategias y tácticas*, ya sea por las propias autoridades administrativas como por los distintos colectivos implicados en la tarea educativa.

En este sentido, podemos decir que "a todos los niveles" se hace política y no puede pensarse que aquéllas se implantan de modo unidireccional y en una relación causa-efecto respecto a las prácticas educativas.

Las políticas sobre necesidades educativas especiales que estamos examinando (y de las que el R. Decreto de Integración Escolar de 1985 es un claro exponente) surgen en nuestro país en un contexto político, económico, cultural y social muy delimitado.

Basta citar algunas características para identificar el panorama general existente en esos momentos: por primera vez en muchísimos años, accede al gobierno un partido de izquierdas, con un programa emblemático de "cambio". Se generan muchas expectativas de cambio social en todos las esferas económico-sociales y culturales, produciéndose en cierto modo una explosión de libertades. Se empiezan a gestar muchas reformas educativas y se aceleran los trámites para una integración político-económica en Europa. Hay también una crisis económica y social muy fuerte, con los conflictos de las reconversiones de las industrias del acero, la siderurgia naval, y otras que dejan en el "paro estructural" a infinidad de obreros.

Hay, por tanto, claramente establecidos un contexto político, institucional, económico, socio-cultural e ideológico.

¿Cuál es, entonces, la definición de la política sobre NEE realizada en nuestro país en estos últimos años, sobre la base de estos contextos? Algunas de sus características se pueden enunciar así:

- Intentan sustituir la teoría de la capacidad curativa del contexto imperante hasta ese momento por una teoría de participación curricular a través de la flexibilidad curricular y las adaptaciones curriculares para responder a la diversidad de los alumnos.

- Se presentan como unas políticas descentralizadas administrativamente en las que las diferentes Comunidades Autónomas con transferencias educativas plenas, podrán hacer una interpretación regional y local adaptada a sus peculiaridades territoriales. La política sobre educación especial anterior a 1982, era fuertemente centralista.

- Estas políticas educativas sobre NEE resaltan el carácter de innovación educativa que representa el programa de integración escolar, y se decanta por un modelo de dotación de recursos y apoyos psicopedagógicos, a los que confía la función de dinamizar y contribuir al cambio educativo que propugna la integración. Es también una innovación educativa y social pivotada sobre lo individual y desconsiderando las posibilidades y la riqueza de los ámbitos comunitarios donde adquiere su sentido pleno el concepto de integración

- Se han presentado políticamente como una actividad de consenso social, en el marco de los problemas y dilemas a los que se enfrentan las democracias occidentales y que tratan de resolver a través de la *transacción política*, una estrategia de equilibrio entre lo que es deseable hacer y lo que es posible realizar en cada momento. Sin embargo, este consenso no ha sido establecido a través del diálogo, sino más bien en la creencia de que se tiene autoridad suficiente para imponer estas políticas a los grupos sociales. El consenso en estas políticas ha sido difícil de conseguir, sin duda por la pluralidad de valores existentes en los centros y porque estas políticas públicas provocan y tratan de modificar los juegos de intereses de los distintos grupos sociales implicados.

- Estas políticas han desarrollado tres tácticas distintas para imponerse más fácilmente: han legalizado y expandido la idea de que la integración es algo voluntario para las escuelas, han recalcado el carácter científico y objetivo de este programa social y, finalmente, han rodeado al programa de una alta indefinición, lo que no cabe duda hace más digeribles las innovaciones. Un profesor expresaba acertadamente esta idea cuando decía que:

"No se nos explicó cuál podía ser en el futuro la integración en nuestro centro, no nos decían nada concreto, sólo cosas generales a las que era difícil oponerse" (Entrevista a profesor de un centro de integración).

Estas políticas públicas sobre NEE *encubren una concepción del cambio social y de los cambios educativos en particular y las estrategias para favorecerlos*. La gestión de estas políticas se traduce en unos efectos o impactos sobre el colectivo social, impactos que son propiciados por los mecanismos y sistemas que dichas políticas ponen en juego para estimularlos.

¿Cuáles son algunos de los impactos que estas políticas han producido en las prácticas integradoras? Sin ánimo de ser exhaustivos, creemos que la política de integración escolar ha producido efectos del siguiente tipo:

- *Un aumento de los recursos económicos y acondicionamiento de instalaciones* en los centros, como materialización y realizaciones de estas políticas públicas para favorecer la integración, aunque las quejas en este sentido son bastantes generalizadas todavía. Muchas instalaciones de comedor, cocina, eliminación de barreras arquitectónicas, dotación de gimnasio, se han realizado por las necesidades de estos niños.

- *Un aumento de los recursos personales* y equipos psicopedagógicos, internos y externos, de apoyo al centro. Existen (al menos en los niveles que conocemos) más recursos que existían antes de la implantación del programa de integración. En los centros de integración han aumentado los profesores de apoyo, logopedas, fisioterapeutas, educadores, personal de cocina.

No sólo hay más cantidad de profesionales, sino que se ha aportado a los centros una perspectiva interdisciplinar de indudable riqueza y posibilidades, respecto al casi exclusivo perfil profesional del maestro que existía previamente a este programa. La existencia de estos equipos posibilita un trabajo multidisciplinar, pero por sí mismo no lo garantiza ya que sin un tratamiento flexible del tiempo y el espacio el trabajo interdisciplinar es prácticamente nulo.

El efecto más interesante, desde el punto de vista del cambio educativo, que se está produciendo por parte de estos equipos, es el aliento que prestan a los profesores de apoyo internos para que sigan trabajando a favor de la integración dentro de los centros, facilitándoles materiales, orientaciones y estímulos.

Los servicios de apoyo externos a la escuela ofrecen una oportunidad excelente para abrir la integración a otras instituciones y desplazar este programa del ámbito exclusivamente educativo al ámbito comunitario, que sería un factor importante para favorecer la integración social de los niños.

En la actualidad, creemos que esta es también una oportunidad perdida. El ejemplo más evidente de esto lo constituye, a nuestro juicio, los tratamientos de fisioterapia dependiendo exclusivamente de este programa. Instaurar la fisioterapia en el centro, sin relación institucional alguna con los dispositivos de salud del distrito sanitario, significa desde nuestro punto de vista, una concepción autosuficiente del programa de integración, que impedirá en el futuro unir estos servicios a los circuitos ordinarios de salud disponibles en la comunidad para todos los ciudadanos.

En resumen, y desde nuestro punto de vista, estas políticas sobre NEE están dominadas por la idea de que inyectando suficientes recursos al sistema educativo y proporcionando buenas ideas se podía esperar un cambio en las prácticas educativas como consecuencia de la implantación del programa de integración escolar. Si acaso esto no sucedía, se supone capacidad y autoridad política y administrativa para imponer estos cambios.

Esto supone conceder un valor decisivo a los aspectos externos a la escuela para apoyar y promover los cambios apetecidos. En este planteamiento de innovación, los cambios provocados por la integración han afectado más a la epidermis de la organización y a situaciones puntuales que al fondo de sus estructuras. Insistiendo en esta apreciación, R. Stake (1986) aclara que muchas experiencias de cambio han fracasado debido a que la forma de desarrollar el cambio en las escuelas ha sido rechazada por los prácticos, entre otras razones porque muchos investigadores han pensado que la mejor manera de transformar las prácticas en las escuelas es la introducción de generalizaciones formales, es decir, la aplicación de conocimientos externos a los contextos de cambio.

3. LA ESCASA ATENCION QUE ESTAS POLITICAS HAN PRESTADO A LA FIGURA Y FORMACION DEL PROFESORADO Y OTROS PROFESIONALES DE LA ENSEÑANZA

La perspectiva tecnológica del cambio social y educativo lo ha considerado como una actividad técnica, que se puede programar tecnológicamente presentando especial énfasis al logro y eficacia y asignando al innovador una función de gestor o agente de cambio.

Es importante destacar esta perspectiva porque, en general, la escuela prefiere mirarse en el espejo de lo técnico y rehuye reconocerse como actividad política. Un profesor de un centro escolar nos decía:

"Dudo que la misión de los técnicos de equipos de apoyo externo pueda calificarse de poder y que la del profesor al evaluar constituya un poder. Creo que unos y otros no controlaron el programa de integración en sí, sino su aplicación" (Entrevista a profesor de un centro de integración).

Está claro para nosotros, que este profesor se considera un técnico que aplica el programa correspondiendo a los políticos la gestión y las decisiones para desarrollarlo. El maestro es alguien que aplica lo que otros profesionales le dicen o les entregan (equipos multiprofesionales, profesionales de apoyo, etc). Esta posición interesa a los políticos porque legitima sus obligaciones al ser ellos los que deciden lo que debe hacerse en una sociedad democrática. Pero esta posición deja a los prácticos de la integración en estado de dependencia de otras instituciones, colectivos, académicos, etc.

Progresivamente, los innovadores se han percatado de que la escuela por sí misma, y de modo aislado, no puede cambiar y que el cambio educativo es un problema cultural y es preferible hablar del "significado del cambio" (J. Rudduck, 1991) ya que la innovación debe penetrar la cultura existente y crear una cultura nueva. Si hablamos del significado del cambio se destaca la figura del maestro y su compromiso con el cambio como un prerrequisito esencial en el cambio educativo (J. Rudduck, 1991). Esto sitúa en el espacio "interno" la capacidad de cambio de las escuelas y el énfasis en el enfoque experiencial del maestro, que subraya la idea de R. Stake de que:

"Un profesor cambia su práctica cuando una nueva experiencia provoca un re-examen de los problemas e induce a pensar soluciones alternativas" (Stake, 1986, pág. 99).

Las políticas públicas sobre NEE en nuestro país, como hemos comentado previamente, no han apoyado esta perspectiva de trabajo con los prácticos y han desconsiderado la potencialidad de cambio existente en éstos y en su desarrollo profesional.

De este modo, no podríamos esperar un cambio sustancial de las prácticas educativas, si los maestros permanecen ausentes de la comprensión de los nuevos problemas y las nuevas necesidades que la integración escolar supone y no reciben ayuda adecuada en este sentido.

4. LA INVESTIGACION-ACCION COMO TEORIA DE CAMBIO EDUCATIVO Y RECURSO FACILITADOR DE LA INTEGRACION ESCOLAR

Frente a estas políticas y concepciones del cambio social y educativo, la Investigación-Acción postula una perspectiva de cambio que toma el desarrollo profesional del profesor como espacio de cambio. Es una concepción de desarrollo profesional basado en la escuela que refuerza la idea de cambio organizacional y no meramente individual del profesor, surgido del movimiento creciente de mejora de la escuela en los ochenta por una parte, y a la consideración de que la profesionalización del maestro tiene implicaciones decisivas para la organización formal de las instituciones educativas. En cualquier caso, el perfeccionamiento de los profesores fue un espacio de cambio importante en los setenta dando lugar al despegue de movimientos de perfeccionamiento tan importantes como las estrategias de Investigación-Acción, y otros.

J. Elliott (1984) ha definido a la I-A como "el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de acción dentro de la misma", y propone el modelo reformulado de una espiral de ciclos que son planificación, observación, reflexión, acción.

La Investigación-Acción, al acentuar el desarrollo profesional del práctico y las implicaciones para la organización formal de las instituciones educativas, sintoniza con dos espacios de enorme relevancia para la integración de los niños discapacitados y se constituye en un recurso facilitador de estos procesos integradores a través de la comprensión de las prácticas integradoras y de su mejora a través de su transformación. Estos dos aspectos serán analizados a continuación.

4.1. La I-A como indagación comprensiva de las prácticas integradoras

Un reciente Estudio de Casos realizado en un centro público de integración nos ha permitido profundizar en la comprensión existente en dicho centro sobre los procesos de integración que allí tienen lugar. Por razones obvias de espacio disponible sólo haremos referencia en este momento a ciertos aspectos de la vivencia que respecto a la integración tienen los profesores del centro (como es lógico suponer el Estudio de Casos se extendió a los niños y padres de esta comunidad educativa).

El colectivo de profesores, entre los que incluimos los profesores de apoyo, están aprendiendo a vivir con la integración y como en todo aprendizaje aparecen conflictos socio-cognitivos, socio-relacionales, actitudes, ideologías y contextos que influyen dichos procesos. ¿Cuáles son algunos indicadores de estos procesos de aprendizaje de la integración entre los profesores? A nuestro juicio, *el contexto socio-político y laboral-profesional del profesorado en los años de implantación de la integración es una variable de enorme importancia.*

En este contexto ¿cómo han actuado los profesores? Han aprendido y construido una experiencia de conflicto respecto a la integración. Esto es perfectamente lógico y esperable, puesto que la integración es una cuestión ideológica y política mucho más que una cuestión técnica. Ha sido, por tanto, un escenario de disputa ideológica, casi nunca reconocida públicamente por los profesores que prefieren considerarla un problema técnico de la enseñanza. *Los límites de esta disputa, que podemos considerar una forma de concreción de la dialéctica segregación/integración, los podemos resumir así:*

- Respecto a sus condiciones laborales como trabajadores de la enseñanza, unos creen que pierden tiempo de su ocio con la integración porque demanda más trabajo personal; para otros, ganan sensibilidad ante los problemas y una forma de prestar más atención a situaciones habitualmente desapercibidas. Muchos profesionales que tienen una relación directa con la integración son provisionales y esto les confiere un aspecto de inestabilidad y dificulta iniciativas de coordinación y de planificación educativa.

- Unos perciben la integración como una provocación cultural a sus limitaciones profesionales, ya que cuestiona sus conocimientos sobre las NEE, su habilidad docente para planificar y llevar una clase con estos niños y su capacidad para hacerlos progresar adecuadamente. Afecta a sus formas de trabajar y a sus responsabilidades docentes de evaluación y de control de la disciplina. Y se sienten molestos porque otro profesor (el de apoyo) les tiene que decir cómo deben actuar en su clase. Otros ven en la integración la posibilidad de generar un conocimiento profesional compartido, de intercambiar experiencias y de revisar problemas comunes de la enseñanza de todos los niños de la clase.

¿Cómo se vehiculiza esta confrontación?. Cada postura o perspectiva tiene sus propios rituales. Por ejemplo, la postura enfrentada a la integración contraataca en espacios colectivos (Claustros, reuniones...) apoyándose en documentos oficiales e invocando la autoridad de la inspección o de otras jerarquías en favor de sus argumentos. Utiliza un discurso episódico que subraya los problemas puntuales con este programa. La postura favorable a la integración actúa en el "cara a cara" (con el profesor-tutor, con el equipo psicopedagógico...), invoca en su favor aspectos de los niños y en aisladas ocasiones ataca directa y abiertamente. Hay, todavía, otra tercera opción consistente en la "política de no tener política" al respecto. Los que siguen esta opción no entran directamente en el debate, pero adoptan ante el problema algunas de las siguientes actuaciones: protestar fuera del recinto del centro, se callan, no acuden a las reuniones o dicen que "harán lo que puedan".

Los profesores saben que están aplicando unas determinadas políticas que pretenden una redefinición social entre los colectivos humanos y se sienten solos y sin apoyo administrativo ni social para realizar esto con la dignidad profesional que consideran necesario. En esta situación buscan salidas de diverso signo y de consecuencias opuestas para el progreso de la integración en el centro. Algunos profesores crean el departamento de integración para intentar resolver problemas de funcionamiento e intercambiar ideas sobre el progreso de los niños. Otros profesores no encuentran más que salidas individuales a esta situación (pedir información, estudiar personalmente sobre esto, que funcionen las aulas de educación especial). Otros, en fin, encuentran la solución en pedir el traslado e irse a otro colegio.

Este movimiento conflictivo es muy costoso personal, profesional y afectivamente, por lo que es preciso hacer algo. "*¿Qué hacemos?*", dice un profesor. No hay más remedio que *negociar*, puesto que los niños con NEE están allí y son inamovibles y además, "se los toma cariño, a pesar de los problemas". Así, éstos se tratan de resolver a través de estrategias de negociación interna sobre ámbitos trascendentes de la actuación docente (aspectos del currículum, territorialidad profesional, espacios de autonomía, etc). En estas negociaciones los profesores de apoyo ocupan una gran parte de su trabajo.

En nuestra opinión, esta disputa tiene una base ideológica fuerte (en realidad una disputa entre ideología y técnica) que, en síntesis, podíamos resumir así:

A) Para unos profesores, las desigualdades interindividuales son de naturaleza biológica y por tanto unos niños nacen con menos inteligencia que otros; es la ideología de los dones o de los genes, que lógicamente niega el desarrollo de la inteligencia en el niño. La consecuencia pedagógica es que no merece la pena emplear recursos, profesionales y dinero más allá de lo que sea estrictamente imprescindible para garantizarles un cuidado como persona. La conclusión para algunos profesores y padres es clara: "si éstos no van a aprender ¿por qué no apoyar a otros alumnos del centro que van mal y tienen más posibilidades?".

B) Para otros profesores, en cambio, la representación social de la inteligencia es la incapacidad de una abstracción lógico-formal al enfrentarse a los conceptos y contenidos del curriculum y una incapacidad para adaptarse a las normas sociales. Los errores de los niños son interpretados como un índice de diagnóstico de la deficiencia a nivel personal e intelectual. La consecuencia pedagógica es que se deben forzar los mecanismos de ajuste para que estos niños se unan al carro del curriculum y especialmente a los componentes sociales básicos. La conclusión para este grupo es que se debe forzar una presión social de repetir los ejercicios y preparar al niño en habilidades sociales para que pueda navegar en la sociedad. En este sentido, los profesionales de apoyo deben emplearse en este objeto reeducativo y de reforzamiento que éstos niños necesitan más que otros y ésta sería la justificación de la existencia de las clases y profesores de apoyo, que deben hacerse de forma aislada e individualizada para obtener mayor rendimiento de los recursos.

C) Para otros, la interacción social estructura los procesos cognitivos y por tanto favorece el desarrollo, gracias a los conflictos socio-cognitivos. El error del niño es interpretado como la expresión del conflicto y la posibilidad de que el niño acceda a nuevos conceptos y procesos. La consecuencia es que el desarrollo cognitivo mejora con las relaciones socioafectivas equilibradas con sus iguales y con los adultos, que actúan de mediadores de su desarrollo y con su enfrentamiento a situaciones de conflictos socio-cognitivos. La consecuencia para estos profesores es que los niños con NEE deben convivir con sus iguales y los profesionales de apoyo se deben emplear no en reforzar conceptos básicos, sino en provocar y mediar estos desarrollos estructurando situaciones didácticas apropiadas, que deberán contar con la colaboración de los otros y con la participación en la construcción cultural de su grupo de referencia, de su aula.

Estas concepciones, y otras, son las que se ponen sobre la mesa en las sesiones de "coordinación" para decidir los modelos de organización de los apoyos internos en la escuela. En estas reuniones unos profesores mantiene que los apoyos deben ayudar a todos los niños porque todos son del colegio, los profesionales de apoyo dicen que ellos son para la integración y la dirección se ve imposibilitada de imponer criterios. Al final, hay que negociar una vez más.

4.2. La I-A como estrategia para mejorar la calidad de la práctica integradora

I-A tiene un objeto claro de trabajar con los argumentos prácticos de los profesores para mejorar la práctica antes que producir o generar conocimiento. Por tanto, su servicio es a los prácticos y se valida en la experiencia subjetiva del profesor, puesto que la acción inicia la reflexión y por tanto la precede.

Por ello, trabajar con los argumentos prácticos que utiliza el profesor es la mejor manera de atender su desarrollo profesional y favorecer la integración porque como dice Pérez Gómez, 1991:

- Sólo el conocimiento implícito en los argumentos prácticos tiene la suficiente flexibilidad y soporta el grado requerido de ambigüedad para afrontar la complejidad del aula.

- El análisis y reelaboración de los argumentos prácticos requiere y permite que el conocimiento académico de la investigación adquiera la relevancia indispensable para ser utilizado para orientar la acción.

- El conocimiento extraído de la investigación para nada garantiza la mejora de la calidad de la acción a no ser que llegue a conformar los argumentos prácticos que funcionan en la mente del profesor.

A través de I-A, la práctica se transforma al transformarse los participantes mediante un proceso de experimentación reflexiva que incluye las condiciones en las que se trabaja y por ello transforma la situación y abarca la relación escuela-sociedad y no puede ser ésta una actividad solitaria del profesor en su aula o en solitario haciendo I-A.

I-A se presenta como una estrategia de cambio social, pues ya desde Lewin se dice que la gente puede usar el resultado de la investigación sin esperar a los políticos y a los académicos independientes. Rompe el esquema de que los académicos digan qué es conocimiento válido adecuado a las acciones. Ve el cambio educativo como un proceso social y rompe las estructuras de poder político al oponerse a los de arriba; y al poder académico al oponerse a que éstos digan qué es conocimiento válido para orientar la práctica.

I-A ha desarrollado una teoría limitada y parcial del cambio social, pero honesta, que incluye todo el contexto y a otros profesionales. Una teoría que cree que las prácticas educativas no cambian porque se le inyecte más recursos al sistema, o porque se piense que uno tiene una buena idea a la que todos seguirán. Tampoco cree que las políticas educativas, aunque lo intenten y digan que lo consiguen, puedan transformar las prácticas educativas. El potencial de cambio de esta estrategia reside en su capacidad para transformar a los participantes en situaciones educativas a través de procesos de reflexión, acción, planificación y observación, que consiguen instalar esquemas de pensamiento estables que les son útiles para orientar y guiar sus prácticas educativas y, re-examinándolas a través de estos procesos, están en condiciones de comprenderlas y transformarlas.

En este cambio social difícilmente hay consenso, ya que en educación esto es casi imposible porque existe pluralismo de valores y las acciones educativas están todas ellas cargadas de valores en sí mismas. Tiene capacidad para crear conocimiento profesional experto y estable extraído de la práctica, que incorpora el conocimiento formal a sus esquemas de pensamiento práctico en cuanto que queda sometido a estos procesos de experimentación reflexiva.

Investigación-Acción, al integrar en un mismo proceso la investigación, el desarrollo curricular, el desarrollo profesional y la práctica, conduce a una concepción que rechaza la división del trabajo impuesto por la racionalidad tecnológica y se constituye, a nuestro juicio, en un recurso de extraordinaria importancia para facilitar la implantación de los procesos de integración escolar en nuestras escuelas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ELLIOTT, J. (1990): *La Investigación-Acción en educación*. Madrid. Morata.
- FORTES, A. (1993): *Una evaluación de la integración escolar en un centro*. Málaga. Ed. Aljibe (en prensa).
- PEREZ, A. (1991): *Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del docente*, en VARIOS (1991): *Sociedad, cultura y Educación*. CIDE-Universidad Complutense de Madrid.
- RUDDUCK, J. (1991): *Innovation and change*. London. Open University Press.
- STAKE, R. (1986): "An evolutionary view of program improvement" en HOUSE, E. (1986): *New directions in educational evaluation*. London. The falmer Press.