

¿Compensa (cómo piensa) la escuela? Algunas respuestas a las necesidades educativas en un entorno “complejo”

Lluís Espunya Danés

Psicopedagogo. EAP del Gironès

Laura Claver Pedraza

Trabajadora Social. EAP del Gironès

Cristina Riu Mir

Directora, Escola El Pla

David Mena Garcia

Jefe de estudios, Escola El Pla

Laura Lladó Martí

Secretaria, Escola El Pla

Resumen

¿Compensa (cómo piensa) la escuela? Algunas respuestas a las necesidades educativas en un entorno “complejo”

El artículo pretende describir los parámetros de colaboración entre el Equipo de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (EAP) del Gironès y un centro educativo de primaria de alta complejidad, la escuela El Pla, de Salt. Explica las características del centro y el modelo de asesoramiento psicopedagógico que propone el EAP. En este contexto ya partir de una serie de principios compartidos, se describen dos acciones para intentar responder a los retos que el espacio de intervención plantea. Se explica un programa concreto, impulsado desde el EAP del Gironès e ideado por el Centro de Recursos Educativos para Deficientes Auditivos (CREDA) de Girona, el “Escoltem com parlen” (Escuchemos como Hablan), que promueve el empoderamiento de los maestros para lograr que sean verdaderos estimuladores del lenguaje oral de su alumnado, una de las carencias más importantes en los niños y niñas del centro. La otra actuación que se describe es la creación de una Comisión de Evaluación, Intervención y Seguimiento (CAIS) para abordar de manera compartida y colaborativa, entre todo el profesorado y los especialistas, las necesidades del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NESE) del centro. Se programa cómo, quién y cuándo hace la evaluación, la intervención y el seguimiento del alumnado que lo necesita.

Todo ello para poder responder a la pregunta inicial que se incluye en el título: ¿compensa la escuela todas las necesidades que plantea su alumnado y todas las que también tiene el profesorado, cómo profesionales de la educación que ejercen su trabajo en un contexto difícil?

Palabras Clave: Diversidad, Respuesta Educativa a las NESE, Asesoramiento Psicopedagógico, Escuela de Alta Complejidad, Inmigración, Salt.

Abstract

Does it compensate the school? (How does it think?) Some responses to educational needs in a "complex" environment

This article aims to clarify the close collaboration between the Counseling Team for Psychopedagogical Support (EAP) in Gironès area and a high-complex primary school, Escola El Pla in Salt. It explains the characteristics of the mentioned school and the model of the psychopedagogical support proposed by the EAP. In this complex context and taking into account most of the shared principles, two actions are being described in order to answer the challenges raised by the intervention zone. A specific program is explained, guided by the EAP of the Gironès and developed by Center for Educational Resources for the Auditory Deficiency (CERAD) of Girona, "Escoltem com Parlen" (Listen how they talk), which promotes the empowerment of teachers to make students the true stimulators of their own oral language, one of the most important shortcomings in the boys and girls in this school. The other action that is described is the creation of a Commission for the Evaluation, Intervention and Monitoring (CAIS) in order to handle in a shared and collaborative way, among all the teaching staff and the specialists, the needs of the NESE students in the school. It has been created to focus on how, who and when evaluation, intervention and monitoring of the students in need takes place.

All in all in order to be able to answer the initial question included in the title: Does the school balance out all the needs suggested by its students and the ones that teachers have, as education professionals working in a complicated context?

Keywords: Diversity, Educational Response at the NESE, Psychopedagogical advice, highly complex school, Immigration, Salt.

El reto que nos plantea la revista “ÀMBITOS DE PSICOPEDAGOGIA” es la de vincular la función compensadora de la escuela en las situaciones de exclusión y desigualdad social, con la innovación y atención a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NESE), en un escrito que proponemos conjuntamente entre el asesor psicopedagógico y la escuela.

La experiencia de colaboración Equipo de Asesoramiento y Orientación psicopedagógica (EAP)-Escuela que explicaremos a continuación, para tratar de dar respuesta al reto, es de Salt, de una escuela representativa del municipio, la escuela del Pla.

El colegio público del Pla se creó en el curso 84/85. Empezó con una sola línea que, progresivamente, fue ampliándose a dos. Prácticamente la totalidad de las familias de la escuela son inmigradas (98,37%) procedentes de varios países (Marruecos, Gambia, Mali, Senegal, Honduras, India, Nigeria, Guinea, Algeria, Ghana, Israel, Rumania, Colombia, Mauritania, Portugal, Congo, Argentina, Camerún). El total de alumnos del centro es de 366 (111 alumnos en infantil y 255 en primaria) y la distribución por procedencia es la siguiente: el 49% del Magreb, 35% subsaharianos, 5% procedentes de América del Sud, 7,5% de Asia y Oceanía y un 3% del resto de Europa.

El nivel educativo de las familias es, en su mayoría, muy bajo y muchas familias no tienen cubiertas las necesidades más básicas (alimentación, vivienda...), debido a un índice elevado de paro. Algunas de ellas viven en pisos ocupados.

En Salt las escuelas han ido cambiando al mismo ritmo que la sociedad. La población tiene una gran demanda de escolarización para acoger al alumnado recién llegado, con una matrícula viva activa a lo largo de todo el curso.

A pesar de estos datos, hay que tener en cuenta que la mayoría del alumnado ha nacido en Cataluña, con padres de origen extranjero que, desafortunadamente, viven en entornos bastante guetizados. La escuela del Pla, como todas las escuelas públicas de Salt, está considerada de alta complejidad por la Administración Educativa (Resolución 12 de mayo de 2017).

Haremos un análisis compartido entre el equipo directivo del centro, el asesor psicopedagógico y la trabajadora social del EAP, personas implicadas en un trabajo que siempre ha pretendido ser muy coral entre todos los componentes del claustro.

El alumnado y sus familias

En este apartado procuraremos responder las siguientes cuestiones: ¿cuáles son las características de nuestro alumnado y de sus familias? ¿Qué nos piden? ¿Tienen necesidades que se tengan que compensar? Lo haremos de manera sintetizada, en un listado de puntos:

- La mayoría de las familias se sienten lejos de la escuela, aunque no exactamente desvinculadas. Las familias confían, en el sentido más amplio de la palabra, sus hijos a la escuela. Éstas sienten que no pueden, deben destinar sus energías especialmente a la supervivencia económica; no saben, piensan que están en un territorio ajeno, extraño, con unos códigos de funcionamiento que no siempre saben descifrar, en espacios dominados por un saber académico que ellas no han podido tener y que lo viven como muy lejano; y sí les gustaría, pero no hay ninguna circunstancia del contexto que lo ponga fácil. Hay quien piensa que hay un paralelismo evidente con la ola de inmigración de los 60/70, cuando personas de otras zonas del estado español llegaron a Cataluña en busca de oportunidades y, en ese momento como ahora, las familias dejaron en manos de la escuela el progreso académico y social de sus hijos. Tampoco podían o sabían hacerlo de otra manera. En un caso y otro, dejan lo más valioso para ellas, sus hijos, en manos de los maestros. La responsabilidad que recae en los enseñantes fue y es muy grande, y asumirla es el primer paso, necesario, para tratar de dar respuesta.
- La carga cultural de las familias inmigradas de África, mayoritarias en nuestra escuela, es muy específica y les confiere una visión de la vida seguramente demasiado lejana de la perspectiva de los docentes, que tienen que hacer

necesariamente un esfuerzo (¡son ellos los que deben de hacerlo!) para acercarse, para poder llegar a compartir puntos de vista y para conseguir una mayor y mutua comprensión. No negaremos que en ocasiones hacemos valoraciones y análisis de las situaciones desde una perspectiva etnocéntrica, totalmente sesgada y que necesariamente deberíamos evitar. Por otro lado, como que la profesión docente está muy feminizada, muy puntualmente hemos topado también con desconsideraciones hacia las maestras, justamente por su condición de mujeres, circunstancia que también debemos poner de relieve y combatir.

- En cambio, en general, estas familias muestran un gran respeto por el profesorado. Sus hijos también lo hacen. Hablamos de consideración, de estima por la figura del maestro, aunque no sea fácil la vinculación afectiva, especialmente cuando los alumnos muestran dificultades de adaptación y éstas deben hablarse con los progenitores. El alumnado es muy agradecido y valora de manera especial el acercamiento del maestro, su atención, el interés que muestra por sus vidas. De hecho, nuestro alumnado querría venir a la escuela todos los días del año, siendo para ellos los veranos, las vacaciones e, incluso, los fines de semana algo incomprensible.
- Su situación socioeconómica complica las relaciones familiares. El clima en los hogares –muchas veces llenos de precariedades, de necesidades no cubiertas, de inquietudes por el presente y futuro-, no siempre puede ser lo suficientemente relajado y cálido para favorecer el desarrollo emocional de los más pequeños, que sufren las inseguridades y las preocupaciones de los progenitores. Las relaciones padres-hijo a menudo son poco afectuosas, demasiado frías, demasiado distantes. La comunicación intergeneracional se complica porque los padres actúan como aprendieron de los abuelos y, generalmente, se valora poco el diálogo, la manifestación de las emociones, el hablar calmadamente para poder resolver los pequeños o grandes conflictos entre hermanos, entre padres e hijos... Por otro lado, las familias subsaharianas, especialmente, son muy exigentes en cuanto a la autonomía de los hijos se refiere y en seguida los consideran capacitados para saberse cuidar de ellos mismos y, pronto, para cuidar de los hermanos más pequeños. Y a menudo los niños no están lo suficientemente compensados de afecto y muestran una gran necesidad de atención y de soporte emocional.
- Nuestro alumnado, que vive muchas situaciones de estrés familiar y social, suele ser inquieto, y no está lo suficientemente habituado a los límites y normas que se proponen desde los centros educativos. La jornada escolar se les hace larga y necesitan espacios donde poder descargar la energía, poder moverse y salir de los marcos demasiado rígidos de las aulas. También tenemos que poder ofrecerles alternativas creativas, y especialmente, tranquilas, a la resolución de

conflictos que puedan surgir a lo largo del día y de la semana, entre iguales y con los adultos.

- Por definición, en las escuelas el lenguaje es la herramienta por antonomasia para progresar en la comunicación y poder hacerlo en los aprendizajes. Nuestro alumnado muestra graves carencias en este aspecto, lo que mediatiza de manera alarmante sus posibilidades de progreso y éxito académico. Ninguno de ellos ha podido acceder a los jardines de infancia y cuando inician su escolaridad, (ojalá fuera siempre a los tres años), hablan únicamente su lengua y necesitan incorporar rápidamente el conocimiento del catalán como lengua vehicular, el castellano y el inglés, lo que supone una tarea ingente que no todos consiguen con la solvencia esperada. Conviene considerar que el catalán lo escuchan y practican únicamente en el horario escolar, puesto que la lengua de uso social suele ser el castellano y en casa hablan la lengua propia, como es lógico.
- Tenemos niños y niñas que muestran retrasos y dificultades en los aprendizajes. Las razones que explicarían este hecho pueden ser varias, a menudo consecuencia de lo que hemos anotado anteriormente. La pobreza económica suele ir acompañada de pobreza cultural y el ambiente familiar no siempre puede ser rico en estímulos que favorezcan el desarrollo intelectual de los más pequeños. El progreso académico de los niños y niñas depende, sobretodo, de las propias capacidades y del interés y motivación que ellos mismos son capaces de generarse, o de lo que podamos generar los maestros en ellos, reconociendo de manera explícita sus éxitos. Otro factor importante que puede determinar estas carencias de base tiene su origen en la endogamia habitual de las familias, que comporta muchas relaciones de consanguinidad y todas las consecuencias negativas que esto genera.

Modelo de escuela para tratar de satisfacer estas necesidades

No hace falta decir que tenemos la pretensión de ayudar a nuestros alumnos en su crecimiento personal, académico y también de relación con los demás, y que consigan el máximo de las competencias que se consideran necesarias para su bienestar psicológico y para su incorporación en el mundo social y laboral.

¿Qué actuaciones tiene planteadas la escuela?

Aplicamos medidas organizativas para intentar reducir las ratios y favorecer que todos puedan trabajar desde su nivel de conocimientos en las áreas instrumentales (catalán, castellano y matemático) a través de grupos reducidos y flexibles, en infantil y primaria, todos los días, de 9 a 11. También trabajamos con medios grupos, siempre que es posible.

La diversidad del alumnado que tenemos aconseja equilibrar tipos de metodologías, las de más protagonismo por parte del maestro alternadas con las de más protagonismo por parte del alumnado, con actividades más dirigidas (hemos comprobado que en ocasiones son necesarias y ofrecen grandes posibilidades a muchos niños) al lado de actividades más libres, más creativas. Nos parece que cuanto mayor diversificación en la oferta metodológica y de actividades, más posibilidades de abarcar mejor los diferentes estilos de aprendizaje, las diferentes capacidades, las motivaciones, los intereses... De hecho, en la concepción constructivista, que también guía nuestro proyecto, se promueve justamente este tipo de enseñanza adaptativa, que propone atender la diversidad a través de la aplicación de métodos de enseñanza diferentes en función de las características individuales de los alumnos. Se trata de proponer métodos de enseñanza diferenciados para la totalidad del alumnado dentro de un currículum común.

Apostamos por la personalización máxima en la intervención educativa, acercarse al niño o niña, saber mejor de su vida y de sus necesidades y priorizar el trabajo de las emociones. ¡Y todavía nos queda mucho por avanzar en este camino!

Procuramos no renunciar a las innovaciones que aportan un plus a nuestra idea de escuela: hemos participado en el programa, promovido por el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, Impulso a la Lectura (ILEC), hemos hecho formación en relación a la didáctica de las matemáticas, hemos iniciado el trabajo por ambientes[1] y justo emprendemos un nuevo proyecto de mediación.

Hemos empezado el proyecto de “Talents” (talentos), que ya hacen otros centros educativos. Se trata de un proyecto interdisciplinar que pretende potenciar las diferentes inteligencias que, demasiadas veces, quedan escondidas. Hay dos puntos fuertes que nos gustaría destacar en relación a “Els Talents”:

- Por un lado, mezclar alumnos de diferentes cursos del ciclo, haciendo que los vínculos entre ellos aumenten a la vez que los conflictos disminuyen en los espacios comunes.
- El hecho de que los alumnos puedan escoger una opción entre una amplia y variada oferta: Bricolaje, Másterchef (cocina), Ajedrez, Teatro Musical, el Mundo de la Bicicleta, Robótica, el Circo, entre otros.

Tampoco renunciamos a ninguna de las ofertas que se nos ofrecen desde “El Pla d'Entorn”[2] y procuramos propiciar espacios de relación con instancias, servicios y recursos de la población, conscientes que la estabilidad y arraigo al territorio son imprescindibles para unos niños demasiado sometidos a los cambios y a la desvinculación de espacios y también de personas. Convencidos también, en este punto, que debemos saber seleccionar y participar en aquello que complemente nuestro proyecto educativo, renunciando a las propuestas aisladas sin proyección futura ni encaje en nuestro planteamiento global.

Queremos acercarnos también a las familias, para entender mejor cómo piensan y cómo viven la escuela y el municipio en el que han decidido residir. Hacemos talleres para mejorar las habilidades parentales y otros para estimular la socialización y el intercambio.

También trabajamos con diferentes agentes sociales del municipio que colaboran con nosotros para abarcar mejor las dificultades. Hacemos reuniones periódicas y mantenemos un contacto constante con los educadores sociales de los Servicios Sociales de Base municipales (SBAS), con los servicios que atienden infancia en riesgo, el Equipo de Atención a la Infancia y Adolescencia (EAIA), el Servicio Socioeducativo de Atención intensiva con Familias (SSAF), el servicio Materno, para trabajar las habilidades parentales, y colaboramos con las diferentes entidades del tercer sector, las educativas y las de ocio.

El modelo de asesoramiento y de relación con la escuela

Situada la escuela, vamos a situar brevemente los parámetros de la intervención psicopedagógica. El asesoramiento psicopedagógico que se plantea tiene la pretensión de:

- Ayudar a la escuela a saber adecuarse a las características y necesidades de su alumnado. A encontrar herramientas, estrategias, modelos organizativos, dinámicas de funcionamiento, que faciliten la atención de todo el alumnado. El asesoramiento al servicio de la mejora de las prácticas educativas inclusivas (Lago y Onrubia, 2011). El EAP participa en diferentes espacios de reflexión sobre la dinámica global del centro, con el equipo directivo, con los diferentes profesionales de la educación especial, en las Comisiones de Atención a la diversidad (CAD), en las Comisiones de Evaluación, Intervención y Seguimiento (CASI)-que después explicaremos-, en algún ciclo para determinadas cuestiones.
- Ayudarla a poder cumplir los objetivos que el propio centro se propone como prioritarios, tarea no siempre fácil. De hecho, en demasiadas ocasiones lo que se plantea la escuela y el tipo de trabajo que llevan a cabo los asesores psicopedagógicos parecen mundos paralelos. Esta dicotomía se refuerza desde los dos lados: las escuelas piden apoyo en la atención individual de los niños “difíciles” y los EAP aceptan el reto y procuran dar respuestas aisladas, diagnósticas, de señalar al niño o niña como problemático, como poseedor de alguna de las “dis” que salen en los catálogos *ad hoc*. Los EAP también se contagian de una cierta pasión por etiquetar (Ubieto y Pérez, 2018). Las escuelas trabajan para mejorar los lenguajes (oral, escrito, gráfico, matemático, plástico...) y los psicopedagogos identifican, uno a uno, a los que no siguen, a

los que se salen de la norma, a los que muestran más dificultades en la participación, en la adaptación... En la escuela de El Pla trabajamos para acercarnos y “habitar el mismo mundo”. Y por eso vamos creando dispositivos que lo favorezcan (más abajo explicaremos alguno). En realidad, etiquetar en la escuela del Pla es especialmente complicado porque los niños y niñas pueden llegar a ser muchas cosas a la vez, con una sintomatología muy variada, producto de las circunstancias ambientales. Y aislar síntomas para llegar a una categoría diagnóstica es simplificar exageradamente la realidad.

- Ayudarla a ser capaz, cada vez más, de resolver de manera autónoma los problemas que se le van planteando. Y hacerlo de la manera más eficaz posible, que está demostrado que es la que consigue aglutinar (unir, reunir) el equipo educativo en un compromiso compartido de mejora. Y desde el estímulo al sentimiento de competencia de todos los participantes, considerándolos capaces de aportar ideas, propuestas, sugerencias... Dos ideas importantes: hacerlo juntos y hacerlo fortaleciendo la conciencia de capacidad, del saber que puede aportar cada uno, del aprovecharse de la riqueza del claustro y de la comunidad educativa.
- Colaborar con la escuela para orientar los apoyos adicionales, e incluso los intensivos, para plantearlos como medidas universales (Lago y Onrubia, 2011), considerando sobretudo la gran cantidad de alumnos con dificultades varias. Alguien ya habla, por ejemplo, de escuela TDH y de la necesidad de ofrecer respuestas por parte del centro educativo a esta situación.

Nuestros referentes teóricos son los clásicos y no profundizaremos en ellos, ya que no es el objeto del texto:

- Modelo de *asesoramiento colaborativo*: desde la concepción constructivista y sociocultural de los procesos de enseñanza-aprendizaje: compartimos el trabajo, compartimos las miradas, buscamos alternativas de manera conjunta;
- A partir de una *concepción interaccionista* de las diferencias individuales y las dificultades de aprendizaje. En este sentido, la genética y el contexto, con sus mediadores –familia, profesorado, relaciones sociales, espacios públicos– determinan estas diferencias. Por lo tanto, la diversidad solamente puede entenderse y tratarse adecuadamente si se consideran los dos factores en interacción;
- Desde una *mirada sistémica* hacia la escuela, en el sentido de superar la visión demasiado individual y parcial que a menudo tenemos los profesionales que intervenimos en un centro (maestros, Técnica Integradora Social (TIS), EAP) por un análisis más global y compartido (Selvini, M, 1986). Solamente, desde la colaboración y la creación de espacios que lo hagan posible podremos progresar como institución. Teresa Huguet (2006) cita a Hargreaves para decir que conviene distinguir entre el *contenido* de la cultura del

profesorado y la *forma* que adopta esta cultura. El *contenido* sería aquello que dicen, piensan y hacen los maestros (valores, hábitos...). La forma sería las relaciones que se establecen entre ellos. Para los sistémicos la manera de relacionarse dentro del centro tiene más influencia en la cultura del mismo que no sus contenidos. Quiere decir que si se quieren introducir cambios en la cultura del centro, conviene establecer también nuevos estilos de relación y de trabajo. Y en la escuela del Pla este principio lo compartimos ciegamente y se han hecho esfuerzos para caminar en esta dirección.

Acciones concretas que hemos compartido

A partir de las características de la escuela, de la comunidad educativa y de los principios que hemos ido enumerando hasta ahora, explicaremos dos medidas que hemos impulsado y que pretenden ser dos estrategias de mejora (son, únicamente, dos apuntes en un extenso cuadro de múltiples intervenciones): L' "Escoltem com Parlen" (Escuchemos como Hablan), para tratar de dar respuesta a las carencias lingüísticas de nuestro alumnado, y las CAIS, que tratarán de organizar y dar respuestas a las necesidades académicas y emocionales de los niños y niñas.

"Escoltem com parlen".

Este es un programa que tiene la finalidad de mejorar el lenguaje oral del alumnado, que hemos impulsado des del EAP del Gironès para procurar mitigar la situación de desventaja que tienen los niños y niñas de Salt cuando llegan a la escuela (lo hemos descrito anteriormente). Lo ha ideado y diseñado el Centro de Recursos Educativos para Deficientes Auditivos, de Girona (CREDA) y, este curso, todos los EAP de las comarcas de Girona, de manera conjunta con el CREDA, hemos consensuado los objetivos y la necesidad de poderlo llevar a cabo en las escuelas, convencidos de que ayudará a mejorar el lenguaje oral de todo el alumnado. Ponemos en valor que dos servicios educativos colaboren para hacer una propuesta de trabajo de estas características.

En este sentido, EAP y CREDA, comparten la convicción de que la escuela y los docentes son determinantes para el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos. Y, por eso, el programa propone contribuir en hacer que los docentes sean:

- ✓ Más conscientes de la importancia del trabajo del lenguaje oral.
- ✓ Más conocedores del nivel del lenguaje oral que tienen sus alumnos.
- ✓ Más conocedores de la evolución del desarrollo (estándar) del lenguaje oral.
- ✓ Más capaces de ajustarse a las necesidades lingüísticas de cada alumno.
- ✓ Más hábiles para convertir cualquier actividad o momento de la jornada educativa en una situación estimuladora del lenguaje oral.

El programa consta de tres fases, la primera es la de detección de las necesidades y de elección de las escuelas donde se llevará a cabo, la segunda es la propiamente formativa del profesorado (la describimos a continuación) y la tercera es la de consolidación, pues la pretensión es que el trabajo propuesto se incorpore de manera definitiva en la cultura y proyecto educativo de cada centro.

La fase de formación se estructura de la siguiente manera:

- Sesiones quincenales de trabajo con todo el equipo de ciclo infantil a lo largo de todo el curso, de dos años de duración. En estas sesiones se genera reflexión y discusión a partir de materiales, actividades... con la intención de trabajar y asimilar todos los conceptos que se han considerado importantes en el trabajo del lenguaje oral.
- Material de evaluación especialmente diseñado. El objetivo es que esta evaluación sea formativa y formadora para el docente y que, desde la práctica de la evaluación puntual, sea más capaz de escuchar cómo hablan los alumnos y, por lo tanto, se convierta en un evaluador continuo del proceso de desarrollo del lenguaje oral.

En la escuela de El Pla compartimos la necesidad de llevar a cabo este programa por las limitaciones lingüísticas de nuestro alumnado, y por ello fuimos pioneros, pero también porque es un programa que da valor al maestro y a sus competencias y porque pretende mejorarlas a partir de su implicación y esfuerzo personal. En estos momentos, después de un tiempo de practicarlo, los maestros de la escuela son muy conscientes de la necesidad de trabajar el lenguaje oral y se sienten más capacitados para convertir cualquier situación educativa cotidiana en un momento y espacio donde hacer crecer las capacidades expresivas de su alumnado.

Las CAIS (Comisión de Evaluación, Intervención y Seguimiento).

La propuesta parte de una idea original del EAP del Baix Empordà (2018) que ha iniciado un proceso para replantearse lo que debe ser la evaluación psicopedagógica (Sánchez-Cano y Bonals, 2005). De hecho, son los inspiradores de la opción de trabajo que se propone en la escuela de El Pla. Ellos parten de dos premisas para discutir, que compartimos:

- 1) A menudo se prioriza que el EAP evalúe el máximo número de casos en detrimento de la calidad.
- 2) El EAP es el centro de la intervención. Para intentar mejorar las dos situaciones, el EAP del Baix Empordà propone una serie de cambios en el conjunto de las escuelas de su ámbito de actuación.

Lo que explicaremos a continuación es una interpretación particular del camino a seguir, a partir de las referencias explicadas. La hemos compartido con el EAP del Gironès y con el claustro de la escuela de El Pla.

Es una propuesta que pretende mejorar la respuesta educativa a todo el alumnado con Necesidades Educativas, aumentar la calidad de la evaluación de las necesidades y hacerlo desde una visión y un análisis globalizado, no parcializado, y sin que el EAP sea el actor principal.

Para diseñarla se elaboró un documento con una idea fuerza: la mejora de la respuesta educativa a los niños y niñas con NESE depende esencialmente de la capacidad de colaboración entre todos los profesionales que intervienen, con el tutor como eje central y perfil más importante. El tutor es la figura principal, el máximo responsable, y a su alrededor tiene que contar con un equipo de profesionales que le den apoyo y lo acompañen en las decisiones sobre la intervención educativa y también en la relación con las familias.

Con esta premisa se creó la Comisión de Evaluación, intervención y seguimiento (CAIS):

- La función principal de la CAIS es evaluar las situaciones planteadas en relación a las NESE del alumnado y organizar las actuaciones conjuntas necesarias para su buena escolarización, para intentar evitar justamente aquello que denuncia el libro “*Niñ@shiper*” (2018) que “se diagnostica más que se acompaña”. Se establece un plan de trabajo y seguimiento compartido, que se escribe en el mismo momento que se realiza la reunión (lo hace la docente de educación especial correspondiente, que vela por controlar los compromisos y los plazos). Una de las actuaciones de este plan de trabajo puede ser, entre otras, la evaluación psicopedagógica y/o social del niño/a, que hará el EAP, con la colaboración de las maestras de Educación Especial (MEE), si fuera necesario.
- Está formada por el jefe de estudios y/o directora (o persona del equipo directivo que se considere), por el EAP (Psicopedagogo y Trabajadora Social), maestras de educación especial y profesionales del servicio de Apoyo Intensivo para una Escuela Inclusiva (SIEI) y, en función de los casos que se trabajen tienen que estar, de manera imprescindible, el tutor en cuestión (si puede ser, también el maestro del grupo flexible referente), y otros profesionales que estén interviniendo (TIS, fisioterapeuta...).
- Esta Comisión se reúne cada semana durante una hora. Y en esta hora semanal se trabaja sobre dos alumnos (media hora para cada alumno/a).
- Para decidir los niños que se tratarán y trabajarán en las CAIS, el tutor habrá hecho una derivación (nótese, una derivación que ya no será para el EAP), que contendrá la máxima información posible del alumno para poder situar el caso. Se facilitarán hojas de observación y análisis para los problemas más habituales (dificultades en la lectura y escritura, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), retrasos cognitivos, retrasos en el lenguaje, situaciones familiares complejas y/o peculiares...).

- Las MEE ayudarán a los tutores a sistematizar la información. Si en los ciclos hay más de una derivación, será el mismo ciclo el que decidirá el orden de la priorización.
- Finalmente, cuando los ciclos han presentado sus demandas, es el equipo directivo quien decide el orden de las evaluaciones. Esta priorización se hace en función de la magnitud de las NESE, o en función de la urgencia a la hora de dar respuesta. Siendo sistemáticos y operativos, cada curso se podrá analizar a fondo y hacer propuestas de trabajo sobre aquellos alumnos con más necesidades. Y, lo más importante, se hará de manera compartida y comprometida por parte de todos los profesionales.
- El plan de trabajo y seguimiento compartido se guarda en el expediente del alumno y se irá revisando y/o ampliando a medida que se haga el seguimiento. En todas las situaciones se tendrá que informar a las familias. Lógicamente también al equipo de ciclo correspondiente. En cualquier caso, el plan de trabajo y seguimiento será un referente importante en el momento de los traspasos de información entre maestros de un curso a otro.

El funcionamiento de esta Comisión específica para trabajar casos individuales es objeto de valoración en el sí de las CAD (con equipo directivo, coordinadores de ciclo, maestros del aula de acogida, TIS, SIEI, MEE, EAP,...) para acabar de ajustar el funcionamiento o cambiar el sistema si se considerara oportuno.

La CAIS libera la CAD del trabajo concreto sobre alumnos, lo que permite destinarla exclusivamente a reflexionar y a hacer propuestas más globales sobre la atención a la diversidad en el centro (organización de la educación especial, del SIEI, propuestas metodológicas más adecuadas para atender la diversidad, necesidad de formación...). Estas CAD son trimestrales.

Llevamos dos trimestres en funcionamiento y la valoración global es especialmente positiva porque consigue aquello que se pretendía: hemos compartido las necesidades y hemos compartido las decisiones sobre lo que conviene hacer para mejorar; se ha podido hablar largo y tendido sobre el alumnado que más preocupa (una treintena de niños y niñas) y el tutor ha participado en una conversación rica, con diferentes profesionales, que han pensado conjuntamente sobre las medidas necesarias para atender lo mejor posible ese alumno/a, con los recursos que dispone el centro y, él mismo, se ha implicado en la búsqueda de nuevas posibilidades. Importante: no lo ha hecho únicamente con el apoyo del EAP y no ha esperado solamente de éste las alternativas de mejora.

Además, se valora positivamente porque ha conseguido dos efectos colaterales:

- Por un lado, el mismo profesorado ha encontrado necesario poder dedicar un tiempo semanal, en la reunión de ciclo, para hablar del alumnado que preocupa, para compartir ideas y propuestas de actuación, en algunos casos para acabar derivando a la CAIS, pero en otros casos no se ha considerado necesario y el

equipo de ciclo ha logrado organizar y encontrar aquellas medidas que mejorarán las condiciones de escolarización de ese alumno que preocupaba.

- Por otro lado, las CADs se pueden dedicar a la reflexión más global, a la mirada al centro educativo en su conjunto, para encontrar actuaciones que puedan beneficiar la atención del alumnado. Ya estamos trabajando en una nueva propuesta (anteriormente apuntada): que las medidas adicionales e intensivas aplicables a un TDAH la escuela las incorpore como medidas universales, para todos, si el TDAH fuera una categoría diagnóstica que pudiera simplificar y homogeneizar unas características comunes de nuestro alumnado (el movimiento, la impulsividad, las dificultades para centrar la atención). Porque, ciertamente, tenemos que poder afrontar estas dificultades con criterios compartidos. Observar conjuntamente, analizar lo que se ve, tener espacios donde poder comentarlo, todo esto no para de generar nuevas iniciativas, aspectos a mejorar, retoques, revisiones, reformulaciones.

¿Compensa la escuela?

Tendría que hacerlo en dos direcciones, las dos igual de importantes:

- En relación al profesorado, que debería sentirse suficientemente satisfecho del trabajo que desempeña y de su utilidad en relación al alumnado que atiende. Esto se puede conseguir por varias vías: por un lado que se sienta protagonista en la toma de decisiones sobre la organización y el funcionamiento del centro, y suficientemente valorado en su actuación. Esto dependerá del modelo de escuela que entre todos vamos definiendo y a la que la escuela de El Pla y su equipo directivo aspiran. Esto quiere decir que esta circunstancia no depende de variables externas y sí del buen clima que pueda conseguir el centro. Por otro lado, que el profesorado sienta que el trabajo que debe hacerse es asumible y alcanzable. Las escuelas de Salt no tienen los recursos necesarios para hacer frente a las enormes necesidades que plantea el alumnado de los centros educativos. Lo decimos aquí, otra vez, hacen falta más maestros y apoyos para trabajar en condiciones dignas, porque no los tenemos. Van pasando por Salt Presidents de la Generalitat y Consellers, que siempre se muestran interesados, pero las circunstancias y las situaciones con el paso de los años tienden a empeorar.
- En relación al alumnado, que debería poder progresar académicamente y personalmente en igualdad de condiciones que el resto de alumnos de las escuelas de Catalunya y debería sentirse acogido y aceptado en su singularidad. Ese es el reto y el horizonte. Compensa en algunas direcciones (las de la ayuda al alumnado, las de acogida y estima) y estamos lejos en otras. No tenemos

dudas sobre el rol imprescindible de la escuela en Salt en estos momentos, (¿qué pasaría sin las escuelas?), pero nos falta mucho para poder aspirar a que sea realmente compensadora de los déficits de partida, de las desigualdades que sufre el alumnado.

Está claro también que en Salt tenemos que mirar más allá de cada una de las escuelas, pues los niños y niñas tienen vida al margen de las seis horas que están en el colegio, de hecho, para muchos ocho si contamos las horas que están en el comedor escolar (173 alumnos de 366 en nuestra escuela). En general, todo tiene una proyección comunitaria de compleja intervención, aunque ya se intenta intervenir con diversos proyectos promovidos desde diferentes instancias. En ese sentido, solo progresaremos si todos sentimos la población como nuestra, un espacio de convivencia más complejo todavía, con una diversidad rica, pero compartimentada, sin demasiadas posibilidades de conexión. De momento.

Referencias Bibliográficas

- EAP del Baix Empordà (2018) <https://sites.google.com/a/xtec.cat/se-baixemporda/eap-baix-emporda/intervencio-eap-a-centre---nou-enfocament>. Consultado el 28/03/19.
- Huguet, T. (2006) *Aprender juntos a l'aula. Una proposta inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Lago, J. R. i Onrubia, J. (2011) *Asesoramiento psicopedagógico y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Horsori
- Lago, J. R. i Onrubia, J. (2011). Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. En E. Martín, & J. Onrubia (Coords.), *Orientación educativa y procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pp. 11-32). Barcelona. Graó.
- Sánchez-Cano, M. y Bonals, J. (2005) *La evaluación psicopedagógica*. Barcelona: Graó.
- Selvini M. (Coord.) (1986) *El mago sin magia: cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Solé, I. i Martín, E. (2011) *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención*. Barcelona: Graó.
- Ubieto, J.R. i Pérez Álvarez, M. (2018) *Niñ@s híper. Infancias hiperactivas, hipersexualizadas, hiperconectadas*. Barcelona: Ned Ediciones.

Notas:

[1] Se trata de propiciar y construir aprendizaje a través de una manera diferente de organizar a los alumnos, el espacio y los materiales, en el que el alumno es el protagonista principal y el profesor tiene un papel más secundario, de ayuda y de guía.

[2] Los planes Educativos de Entorno son instrumentos para dar una respuesta integrada y comunitaria a los niños y jóvenes fuera del horario lectivo, con propuestas deportivas y de ocio, de promoción del éxito escolar, y otros. Generalmente propuestos por la Generalitat de Catalunya y los Ayuntamientos.

Correspondencia con los autores: *Lluís Espunya Danés*. E-mail: lespuna@xtec.cat. *Laura Claver Pedraza*. E-mail: lclaver@xtec.cat. *Cristina Riu Mir*. E-mail: criu4@xtec.cat. *David Mena Garcia*. E-mail: mmena22@xtec.cat. *Laura Lladó Martí*. E-mail: lllado3@xtec.cat