

LA CREACIÓ D'UNA UNITAT DE SUPORT A L'EDUCACIÓ ESPECIAL EN UN INSTITUT, DES D'UN MARC COL-LABORATIU ENTRE EL DEPARTAMENT DE PSICOPEDAGOGIA DE L'IES I L'EAP

Francesc López Rodríguez Assessor Psicopedagògic de l'EAP^[1] d'Horta-Guinardó
Elvira Martí Brossa Departament de Psicopedagogia IES Ribera Baixa

INTRODUCCIÓ

L'evolució de l'atenció educativa dels alumnes amb Necessitats Educatives Especials i de l'Educació Especial en general, ha sofert canvis molt significatius en els darrers anys en el nostre sistema educatiu. Aquests canvis semblen més consolidats a l'etapa d'infantil i primària i encara són força incipients a la secundària obligatòria. Dins d'aquest procés sembla poc qüestionada ja l'atenció a la diversitat i, a més, es va perfilant a poc a poc el que s'anomena escola per a tothom o escola inclusiva, entenent aquesta com "la que accepta tots els alumnes, tant si presenten un retard sever o profund, com si presenten dèficits motors, problemes de comportaments disruptius, tant si són "normals" o presenten sobredotació, etc." Stainback (1999). Les escoles inclusives parteixen de la idea que tots els membres del centre tenen els mateixos drets i pretenen oferir-los programes educatius apropiats i els suports que puguin necessitar per tenir èxit en l'aprenentatge i en la participació, en definitiva, ser membres valuosos per a la comunitat.

És lògic afirmar que no es pot assolir aquesta escola per a tothom si es continua amb la mateixa cultura i els mateixos esquemes organitzatius i metodològics imperants fins ara. En totes les etapes educatives, però molt especialment en la de secundària, aquests canvis es fan cada vegada més urgents. És necessari dissenyar i implantar nous models d'organització, de recursos i d'eines didàctiques. És en aquest context discursiu on podem situar la creació en els centres ordinaris de les Unitats de Suport a l'Educació Especial i de la que farem una breu contextualització.

En el moment d'inici d'aquest recurs coincideixen tres aspectes fonamentals: En primer lloc, el que ja hem definit fa un moment: el procés cap a la inclusió que en el nostre entorn es va concretar en el Pla Director de l'Educació que l'any 2003 va elaborar el Departament d'Ensenyament i que regulava aquest procés i els canvis que s'hi preveien.

En segon lloc, la implementació progressiva d'aquest recurs a qualsevol de les diferents etapes educatives. Implementació lenta perquè la ràtio alumnat/recurs és baixa tenint en compte que el perfil de l'alumnat és el que trobem escolaritzat en l'escola d'educació especial. D'altra banda, sembla lògic que la dotació de les USEE tingui lloc a l'inici de l'escolarització de qualsevol d'aquestes etapes, és a dir a infantil, a primària o a secundària. Així, en el cas que en ocupa, l'origen se situa en el traspàs de l'etapa de primària a secundària.

I, per últim, trobem l'origen de les USEE en la dotació de recursos que l'Administració dissenya per aconseguir l'objectiu d'adaptar

les experiències educatives a les necessitats diferenciades dels alumnes presents a l'Educació Secundària Obligatòria i fer efectiu el treball dels alumnes amb el seu grup de referència. Aquest recurs es concreta en una dotació de personal específic (psicopedagogs i/o mestres d'educació especial i educadors d'educació especial) i de recursos materials.

Pel que fa a l'estructura i organització, l'Administració no prescriu un model concret i tancat, la qual cosa permet que el disseny d'aquest recurs quedi en mans de cada centre; per tant, és possible que cada USEE creada doni lloc a un model diferent en relació amb l'alumnat que atén i en relació a les decisions organitzatives que el centre, amb el seu equip de professionals, ha prioritzat, tot plegat amb el benentès que es pren com a referent el que es descriu en les Instruccions d'Inici de curs que el Departament d'Educació desplega per a l'organització dels centres. En el cas de les USEE, aquestes instruccions concreten que els centres que en disposin hauran de prioritzar la seva actuació en:

A) Desenvolupar actuacions que facilitin tant com sigui possible i adequat, la participació de l'alumnat de la unitat en les activitats de l'aula ordinària i del centre.

B) Proporcionar a l'alumnat amb NEE condicions adequades per al progrés en l'adquisició de les capacitats establertes en el currículum de l'etapa i per la seva participació en les activitats generals de les aules ordinàries del centre.

(Generalitat de Catalunya. Instruccions Inici curs 2004-05)

A través d'aquestes pàgines volem col·laborar en el discurs i l'anàlisi sobre l'aportació de les USEE com a recurs organitzatiu i metodològic en el camí vers l'escola inclusiva. Tal i com acabem de dir, som conscients que existeixen diferents maneres d'organitzar i aplicar les USEE; nosaltres volem explicar el model que vam seguir, de quina manera ho vam fer, i què va implicar a l'institut i a l'alumnat.

CONTEXT I ANTECEDENTS

L'institut Ribera Baixa es va crear ara farà onze anys a la ciutat del Prat de Llobregat. És un institut que imparteix l'educació secundària obligatòria, les diferents modalitats de batxillerats (llevat de l'artístic) i diversos cicles formatius de grau mitjà i grau superior (fonamentalment de les famílies d'electricitat, de fred i calor i la informàtica). Tot i que al Prat no hi ha itineraris entre els centres de primària i secundària, sí que hi ha delimitades dues àrees d'influència, cada una de les quals amb tres IES i sis escoles de primària. La tipologia de l'alumnat d'aquest institut és la pròpia de l'entorn on està ubicat, fonamentalment població

nascuda a la ciutat (fills i filles d'immigrants d'arreu de l'estat), presència important d'immigrants d'altres països i un índex elevat d'alumnat provinent del barri de Sant Cosme però que estan escolaritzats en els CEIP pròxims a l'institut.

Pel que fa als antecedents ens hem de remuntar al curs 2002- 2003 quan es va iniciar la participació de l'EAP del Prat de Llobregat[2] en un conveni entre els Departaments de Sanitat i Ensenyament per portar a terme una proposta de model d'atenció dels Centres de Salut Mental Infantil i Juvenil en els centres docents. D'aquell ampli conveni que es va concretar en diversos programes segons els diferents centres educatius implicats, volem destacar el que es refereix al CEIP "proveïdor" de l'alumnat de la futura USEE i que es formula en els següents termes:

"Atenció a alumnes amb trastorns greus del comportament en centres docents".

L'atenció clínica estarà composta per: valoració diagnòstica, un compromís de tractament psicoterapèutic amb visites periòdiques amb pares o tutors i reunions de coordinació amb els professionals implicats en el cas. Hem volgut ressaltar aquest aspecte atès que serà un model que s'intentarà traslladar posteriorment a l'institut.

Seguint amb el decurs de l'experiència, a mitjans de curs ens convoca la inspecció per notificar-nos que havien pensat crear una USEE a l'institut Ribera Baixa per poder donar continuïtat terapèutica a l'alumnat de sisè del centre de primària que participa en el programa esmentat. A partir d'aquí s'endega un procés complex i interessant: muntar una USEE a l'institut. Amb un afegit, semblava que seria una Unitat força singular respecte a les que ja estaven en funcionament, atès que l'alumnat presentava trastorns importants de conducta amb dificultats cognitives afegides i que necessitaven un acompanyament socialitzador.

Per tal de facilitar la comprensió de l'experiència l'hem dividida en quatre parts diferenciades d'acord al moment organitzatiu concret.

Primera part

La tasca de l'EAP en aquesta primera part es va concretar en dues línies de treball. En una d'elles va consistir fonamentalment en la detecció de l'alumnat de primària que esdevindria usuari de la USEE. Aquesta detecció la va dur a terme la col·lega de l'EAP del centre de primària que va treballar individualment amb l'alumnat, va mantenir varies entrevistes amb la família per orientar-les cap a l'institut en concret i elaborà els dictàmens corresponents. En total van ser vuit els alumnes adscrits a la USEE del nostre IES. En la segona línia, a través de l'assessor de l'EAP de referència de l'institut, es va anar treballant conjuntament amb la psicopedagoga del centre i l'equip directiu en el disseny de l'estructura del recurs i estudiar la millor manera de presentar-ho a la resta del professorat que temien que incorporar aquest recurs facilitaria l'entrada posterior a altres alumnes amb necessitats educatives especials més enllà del que prescrivia la normativa de matriculació.

Segona part

Aquest moment del procés consistia a dissenyar el dispositiu didàctic i organitzatiu per tal d'assegurar, inicialment, la posada en funcionament de la unitat, abans de l'inici de curs.

Des del primer moment no només es fa l'opció d'assignar un grup classe de referència sinó que s'estableix i assegura l'atenció

d'aquest alumnat amb el mateix model organitzatiu que la resta dels seus companys. Per això vam distribuir-los entre dos de les tres grups de primer d'ESO. D'aquesta manera, es garantia un dels punts fonamentals en que es basa la inclusió educativa: establir l'aula ordinària com l'espai prioritari de treball, el mateix per a tot l'alumnat.

Aquest punt, que és la pedra angular de tot el procés, s'ha aconseguit en el moment d'incorporar un segon docent a l'aula amb funcions de cotutor. Aquesta figura l'acomplia cada un dels dos professionals docents de la dotació USEE[3]. Per fer aquesta distribució vam tenir present la informació recollida a través dels dictàmens i de les informacions aportades per les tutores de sisè de primària. Així doncs, es tractava que aquests vuit alumnes gaudissin de les mateixes mesures organitzatives per atendre la diversitat que ja tenia instaurat l'institut per a tot l'alumnat (per exemple, desdoblament de grups en les àrees de llengua i matemàtiques, o l'adscripció d'algunes hores a la setmana a grups reduïts de reforç). També vam col·laborar amb els professionals de la USEE en redissenyar les seves funcions, en la cotutoria, en la necessitat de coordinar-se amb el professor de l'àrea, en la confecció de proves inicials, en la cerca de materials, en les activitats d'ensenyament aprenentatge en diferent grau de dificultat en manera d'agrupar l'alumnat segons les activitats a treballar, etc.

Tal i com hem explicat anteriorment, en els antecedents, hi havia una voluntat per part de la inspecció i la, aleshores, delegació d'ensenyament d'implicar el CSMIJ (de fet pretenia ser una continuació del que s'havia iniciat a primària). Per la qual cosa vam haver de crear un espai de coordinació amb el psicòleg clínic i consensuar la seva actuació, que era força diferent a primària, i per a la que disposava de cinc hores setmanals per dur a terme el projecte d'intervenció (observació i seguiment de l'alumnat, entrevista amb les famílies, assessorament al professorat).

Una altra actuació va ser fer una reunió, conjuntament amb la psicopedagoga del centre, amb tot l'equip docent de primer d'ESO per explicar-los les característiques de l'alumnat, com s'havia organitzat, quines implicacions tenia, quins serien els canals de coordinació i tramesa de la informació, etc.

Tercera part

Aquesta part coincideix amb l'inici i el desenvolupament de curs. És el dia a dia, són les situacions previstes i no previstes, les que imprimeixen la dinàmica de la relació. L'alumnat i el professorat estan dins l'aula, es fan observacions a l'aula i constatem que pel que fa a aspectes educatius aquest alumnat presenta manca d'hàbits escolars en relació al material, conductes força disruptives, dificultats en el seguiment del treball a l'aula, manca d'atenció, interès, d'estudi, i de concentració. Ara és quan s'inicia l'assessorament als professionals de la USEE sobre la realització de les ACI i el seu seguiment, es busquen els materials més adients, les activitats, quan es discuteixen les mesures coercitives, es marquen les línies tutorialis, es fa el seguiment individualitzat de cada alumne; en definitiva, s'ha de fer evident que no estan sols davant la problemàtica.

En aquest moment també és molt important el treball a la Comissió d'Atenció a la Diversitat, atès que és el marc on s'han de discutir i prendre decisions vinculants per a la resta de l'equip docent de primer, com per exemple la necessitat de consolidar

els espais de coordinació entre tutors i professorat d'àrea, o definir els criteris d'avaluació i promoció. Discutir i proposar la relació del pes de la nota que cada professor pot posar en àrees que es treballen comunes però en espais diferents, o sobre la informació que es facilitarà als pares i qui la donarà, entre d'altres aspectes.

CONCLUSIONS

Pel que fa a l'organització del Centre i dins del marc de l'atenció a la diversitat la USEE ha estat i és un recurs per afavorir el procés cap a la inclusió de l'alumnat amb NEE, per facilitar canvis a nivell metodològic i organitzatiu que tinguin present la necessitat de canviar pràctiques que sovint provoquen canals d'exclusió dins del propi sistema.

Aquest tipus de treball, com ja s'ha dit, ha portat implícita i s'ha fet explícita la necessitat d'implantar progressivament mecanismes de coordinació entre professorat pel que fa a distribució de funcions, establiment d'objectius, consensuar criteris d'avaluació, elaboració i adaptació de materials. D'aquesta manera es materialitza la responsabilitat de tot el professorat, no únicament l'especialista, en l'atenció a aquest col·lectiu i comporta plantejament d'intervenció multidisciplinària.

Aquest recurs, doncs, esdevé de manera progressiva un element innovador que pot donar pas a transformacions en el funcionament del centre, en la mesura que contribueix a minimitzar el risc de fracàs i d'exclusió d'un nombre significatiu d'alumnat present a les aules i progressar en aspectes decisius, com són la individualització de l'ensenyament, el tractament de diferents capacitats, els nivells de concreció del currículum, l'orientació acadèmic-professional i la tutoria.

Finalment, al cap d'un curs vam concloure que:

- A nivell de professorat, tot i les reticències inicials, es valora de manera positiva l'experiència.
- L'element clau per a la millora de les condicions d'escolarització i dels seus resultats és la presència de dos docents a l'aula. Això permet un acompanyament socialitzador que garanteix la inclusió d'aquest alumnat.
- Organitzativament no ha suposat cap distorsió important.
- L'alumnat, en general, ha presentat millores significatives a nivell comportamental i acadèmic.
- S'han realitzat adaptacions curriculars de grup per a les àrees instrumentals.
- La cotutoria ha permès un seguiment individual més acurat de l'alumnat.
- Els mecanismes de coordinació entre el professorat iniciats són encara massa incipients i cal aprofundir-hi.
- S'ha d'avançar més en el model d'intervenció del psicòleg clínic (si és que ha de continuar aquesta intervenció)

CONSIDERACIONS FINALS

Durant anys, aquest camí cap a la plena incorporació d'alumnes amb NEE a les aules ordinàries ha donat lloc al disseny de successius recursos específics: aules d'Educació Especial, Unitats d'Adaptació Curriculars, Grups d'Atenció a la Diversitat, etc.. Les USEE són una nova baula en aquesta cadena. Fins ara, totes aquestes experiències a secundària han esdevingut sovint en mecanismes d'exclusió, de tractament diferenciat dins del sistema ordinari que no han modificat les estructures, les

pràctiques ni les metodologies... en definitiva, no han modificat les cultures professionals i han demostrat abastament que la diferenciació en el tracte no garanteix ni la millora ni el progrés de l'alumnat amb NEE.

Si es garanteix la consolidació de recursos als centres de secundària, el marc de creació de les USEE ens proporciona la possibilitat de dissenyar intervencions que tinguin com a objectiu la participació plena de l'alumnat a l'aula de referència. Partint de l'anàlisi de les característiques diferenciadores de cada context, i d'acord amb les veritables necessitats dels alumnes, han de permetre modificar progressivament les organitzacions, les condicions de treball a l'aula i les metodologies utilitzades fins al moment. El repte consisteix en gestionar l'aula tant a nivell curricular com organitzatiu, amb tot l'alumnat, i en aquest procés les USEE poden jugar un paper molt important.

Referències Bibliogràfiques:

- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid Narcea.
- AINSCOW, M., J. BERESFORD, et al. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- ARNAIZ SANCHEZ, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- DEPARTAMENT EDUCACIÓ. Barcelona: Generalitat de Catalunya. (2003) *Pla Director de l'Educació Especial*. (2004) *Instruccions d'inici de curs*.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1985). *Integrar o segregar*. Barcelona: Laia.
- FOREST, M. (1988). *Full inclusion is possible. Impact*, 1,13-14.
- GARCÍA, J. N. and J. C. ALONSO (1985). *Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de los niños con NEE. Infancia y aprendizaje* 30, 85-103.
- GINÉ, C. (1997). *L'avaluació de les necessitats educatives dels alumnes: la necessària col·laboració entre mestres i psicopedagogs. Suports*. 1. 1-5.
- LEON GUERRERO, M. J. (1997). El desarrollo profesional del docente y la atención a la diversidad. A. SÁNCHEZ PALOMINO and J. c. TORRES GONZÁLEZ. *Educación especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.
- PUIGDELLÍVOL, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada*. Barcelona: Graó.
- REIG BODÍ, R. (1999). *La atención a la diversidad y la educación especial en la ESO. I. y. I. J. i. d. e. Especial*. Valencia: Marfil.
- STAINBACK, S. y. W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.
- TOMLINSON, C.A. (2001). *El aula diversificada*. Barcelona: Octaedro.
- WADE, B. and M. MOORE (1992). *Nosotros también tenemos voz: Lo que los alumnos con necesidades educativas especiales pueden decirnos. A La investigación sobre la integración: Tópicos, aproximaciones y procedimientos*. (pp.157-170). Salamanca: Amaru.

Notes:

[1] En el moment de l'experiència que s'explica en aquest article, formava part de la plantilla de l'EAP del Prat de Llobregat.

[2] A l'inici d'aquest conveni i posterior desenvolupament en programes a diferents centres educatius, la implicació de l'EAP en la seva globalitat va ser total, però cal destacar el paper fonamental que hi van jugar les respectives col·legues de EAP a cada centre, tant a nivell organitzatiu, de detecció, seguiment i derivació de l'alumnat, etc. com -sovint- de mediadores entre institucions i professionals ben diferents.

[3] La dotació de la USEE va ser a més de quatre ordinadors la presència d'un psicopedagog, una professora de pedagogia terapèutica i una educadora d'educació especial. Aquesta última assignada a un alumne en concret que ja tenia auxiliar d'educació especial a primària.

Correspondència amb els autors: Francesc López Rodríguez, Assessor Psicopedagògic de l'EAP d'Horta-Guinardó. E-mail: flopez14@xtec.cat.
Elvira Martí Brossa, Departament de Psicopedagogia IES Ribera Baixa.
E-mail: elvira.marti@ub.edu