

ELEMENTS PER A LA CONTEXTUALITZACIÓ: ALGUNES INFORMACIONS SOBRE L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT I LA INTEGRACIÓ A ITÀLIA

A Itàlia, a partir dels anys setanta, van anar tancant les escoles d'educació especial, després de l'entrada en vigor de la Llei 118 de l'any 1971, que va instaurar la integració dels alumnes discapacitats a l'escola. Amb aquesta llei es va fer una decidida aposta per la integració a les escoles ordinàries i a les mateixes aules amb la següent declaració: **“l'ensenyament obligatori s'ha de desenvolupar a les classes normals de l'escola pública, excepte en casos en què els subjectes estiguin afectats per greus deficiències intel·lectuals o per disminucions físiques de tal magnitud que impedeixin o facin difícil l'aprenentatge i la inserció a les esmentades classes comunes”**.

L'any 1992 es va fer la llei 104 (*legge quadro*) en què es recullen totes les lleis per a la integració en els diferents àmbits i ministeris. Es diu que és obligatori acceptar els alumnes amb discapacitats també a l'escola superior (postobligatòria) i es preveu que a nivell de zona i a cada centre educatiu hi hagi un organisme consultiu que faci suggeriments i doni indicacions i criteris, però sense funcions executives. Aquest grup s'anomena *Gruppo H* (d'handicap) i està format pels professors de suport, els professors curriculars, el director, les famílies, i els alumnes.

Quan es detecta que a l'escola hi ha un alumne amb necessitats educatives especials s'aconsella a la família que el porti als serveis sanitaris (Azienda Sanitaria Locale, ASL) perquè el neuropediatre faci **un diagnòstic funcional**, juntament amb altres professionals, si l'alumne ho requereix (psicòlegs, treballadors socials, logopedes, fisioterapeutes...). Aquest diagnòstic, de caire més aviat clínic, ha de tenir en compte els diferents àmbits del desenvolupament (cognitiu, afectiu i relacional, lingüístic, sensorial, motor i pràctic, neuropsicològic, autonomia personal i social). A partir de la certificació que fa aquest servei, l'alumne pot disposar dels recursos i de les hores de suport que es proposen per a ell. L'escola no pot actuar ni donar-li suports o ajudes especials fins que la família no accepta portar-lo a aquests serveis i rep la “certificació” que acredita que pot disposar d'aquests recursos. Aquest fet crea dificultats a les escoles a l'hora de intervenir, sobretot quan són petits, ja que si els pares no en veuen la necessitat, l'alumne no pot disposar dels recursos necessaris ni l'escola dels serveis pertinents.

Posteriorment es fa el **Perfil Dinàmic Funcional**, que elabora el grup tècnic (professionals de sanitat conjuntament amb els mestres i la família) i que té un caràcter d'orientació, s'expressa en termes de potencialitats de l'alumne i d'objectius a llarg, mig i curt termini (per a un període d'un a tres cursos). Posteriorment, aquest mateix grup tècnic fa el **Pla Educatiu Individualitzat (PEI)** on es proposen actuacions i orientacions (espais, temps, persones, recursos, materials, organització, metodologia...) per aconseguir els objectius del Perfil Dinàmic Funcional.

A Secundària, la família pot triar si vol que el seu fill s'avaluï de manera diferenciada al grup (l'anomenen “*avaluació*

diferenciada”), tenint en compte el seu programa individualitzat, o si volen que l'avaluïn amb els mateixos criteris que la resta del grup (li diuen “*avaluació conforme*”). Si l'alumne i la seva família trien “*avaluació conforme*” és més difícil que pugui acreditar encara que hi pot haver una certa adaptació si l'alumne és “certificat” i té el diagnòstic funcional.

Els grups H de cada centre estan coordinats pel **Grup de treball per a la integració escolar (Gruppo H)** de la Delegació Escolar Provincial (*Centro Servizi Amministrativi*), que depèn del Ministeri d'Educació. Aquest grup té relació amb la universitat, organitzen cursos de formació, intervenen en les decisions en relació a les hores de suport que tenen els alumnes i les escoles, col·laboren amb les entitats locals i sanitàries, i assessoren l'administració i els centres que els ho demanen.

A Itàlia no hi ha Equips d'Assessorament Psicopedagògic de zona, tal com nosaltres els coneixem, amb una presència continuada en els centres educatius. Hi ha diversos serveis externs -segons la zona- que donen suport a les escoles i que estableixen diferents tipus de relacions amb els centres educatius; estableixen convenis de col·laboració o assessoren a partir de demandes concretes, però generalment no tenen una presència continuada en els centres. A causa d'això i a altres factors vinculats a l'organització de les llicenciatures universitàries (no hi ha la llicenciatura de psicopedagogia), els marcs i models d'intervenció estan vinculats a la psicologia o a la pedagogia especial segons les relacions que s'estableixen amb els serveis i les universitats de la zona. Va ser positiu adonar-me, i a l'hora valorar, tots els coneixements psicopedagògics que s'han anat creant en el nostre país que han potenciat la construcció d'una cultura compartida sobre l'atenció a la diversitat, sobre els processos de canvi dels centres educatius i sobre un model d'assessorament psicopedagògic estretament vinculat als centres educatius que col·labora amb ells per avançar en la creació d'una escola per a tots.

Tot i això, s'ha de reconèixer que a Itàlia tenen una important i major experiència en integració escolar, social i laboral construïda des de fa més de 30 anys; que hi ha una major sensibilitat cap a la integració dels alumnes discapacitats, no solament a l'escola, sinó en tots els àmbits de la seva vida personal (escolar, lúdic, familiar, social...) i que hi ha també un molt important moviment associatiu vinculat al món dels discapacitats que lluita i es compromet per aconseguir majors quotes d'autonomia i integració de les persones discapacitades al llarg de tota la seva vida i en els diferents contextos i àmbits de relació.

Els Centres de Documentació per a la integració, com el que més avall descriu la Luisa Zagni, sorgeixen precisament d'aquesta preocupació i compromís i es constitueixen com a serveis de suport que ofereixen assessoraments als centres educatius i a la societat en general. Es tracta de serveis molt compromesos en la integració, que tenen una significativa relació amb les famílies

i associacions de pares amb fills discapacitats i en què també hi ha presència i implicació de les mateixes persones discapacitades. Segons la zona, hi ha altres serveis o organitzacions educatives, de lleure o d'atenció que ofereixen recursos per als alumnes (per a tots, amb discapacitats o amb altres necessitats...) i per a les escoles per organitzar determinades activitats complementàries (música, teatre, esport, art...).

ELS PROFESSORS DE SUPORT

Els mestres de suport tenen les mateixes titulacions que els professors curriculars, són llicenciats, però a més tenen l'especialitat de suport. A la *legge quadro* abans citada es diu: "els mestres de suport assumeixen la cotitularitat de les seccions i de les classes en què treballen, participen en la programació educativa i didàctica i en l'elaboració i acreditació de les activitats que competeixen al Consell Interclasse, els Consells de Classe (equip docent) i el claustre de professors". A l'hora de la veritat la seva situació no està del tot solucionada i no ha propiciat la creació d'una cultura o de models de referència compartits que permeten l'evolució i la millora de les seves funcions.

Hi ha professors de suport funcionaris definitius i interins; en general els interins canvien cada curs i això dificulta una mica la continuïtat de la tasca. Per llei hi hauria un mestre de suport per cada 4 alumnes, però en realitat generalment n'hi ha un per cada 2 alumnes o com a màxim per tres. Els alumnes, doncs, tenen com a mínim 6 hores de suport a l'escola primària (de 6 a 10 anys) i unes 9 hores a l'escola secundària de primer grau (de 11 a 14 anys). Els alumnes més greus i amb menys autonomia poden tenir fins a 22 o 24 hores de suport.

Els mestres de suport es concedeixen al centre, en funció del nombre d'alumnes "certificats" que tenen. A la secundària, aquests professors són nomenats cada curs pels alumnes certificats i quan els alumnes no hi son, els treuen; a primària tenen una major continuïtat, però també hi ha molta provisionalitat. Aquest fet, juntament amb altres, provoca freqüents canvis de personal que repercuteixen negativament en la qualitat de l'atenció. Canevaro (2001) explica que molts mestres de suport viuen aquesta feina no com una professió, sinó com una fase de la seva activitat professional; "la seva característica és de transició, per la majoria de casos i rarament es converteix en una activitat professional estable". Molts hi accedeixen per aconseguir un lloc de treball a les escoles; un cop hi són, han de quedar-s'hi cinc anys com a mínim, però després molts d'ells ho deixen i passen a fer de mestres "curriculars". Aquest fet preocupa força i no facilita que aquests professionals, en general, puguin incidir en l'organització i les cultures dels centres. A nivell teòric hi ha unanimitat a pensar que s'ha d'anar cap a escoles inclusives on hi hagin autèntiques "xarxes de suport" en què tots –dirigents, docents, col·laboradors, assistents, pares, especialistes, estudiants i alumnes amb discapacitat– disposin d'habilitats i s'impliquin directament en la plena inclusió de tots els alumnes. A l'hora de la veritat, però sovint "a nivell de currículum implícit, preval l'opció que cada alumne, amb el suport del seu professor, sigui el qui pren la iniciativa d'adaptar-se a la lògica del sistema" (Pavone, 2001).

Un factor que no facilita la col·laboració entre professors és que els equips educatius tenen poc temps establert per a la coordinació dins del seu horari de treball. A l'escola primària (dels 6 als 10 anys) tenen una reunió de dues hores setmanals a la tarda per coordinació del Consell de Classe i per fer la progra-

mació. A les escoles de secundària en general els professors es coordinen un cop al mes tots junts (Consell de Classe) per fer les programacions i fan dues reunions cada quatre mesos agrupats per departaments.

Les lleis italianes són de les més avançades en el sentit de la plena inclusió dels alumnes amb necessitats educatives especials i dels mestres de suport. A nivell social hi ha sensibilització i xarxes de suport importants per a les persones amb handicaps al llarg de tota la seva vida. De totes maneres, segons el que expressen els mateixos agents implicats, en el sistema educatiu hi ha encara resistències a anar en aquesta direcció i a assumir col·lectivament la plena inclusió de tots els alumnes[1].

Nota:

[1] Si voleu llegir una mica més sobre aquests temes :

Canevaro, A. (2001). "Per una didattica dell'integrazione" a Ianes, D. : *Didattica speciale per l'integrazione*. Gardolo. Trento: Edizioni Erickson.

Cuomo, N. (1999). *La integración escolar . Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza* . Madrid: Visor . Any de la 1ªedició : 1992

Ianes, D; Celi F.; Cramerotti, S. (2003). *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita. Guida 2003-05*. Trento : Erickson.

Ianes, D. (2004). *La diagnosi funzionale secondo l'ICF. Il modello OMS, le aree e gli strumenti*. Trento: Erickson.

Huguet, T (2005) : *Alumnes i professors aprenem dins l'aula. Una experiència inclusiva*. Memòria de la Llicència d'estudis retribuïda atorgada pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya en el curs 2004-05.

Pavone, M. (2004). *Personalizzare l'educazione*. Brescia: La Scuola.

Teresa Huguet Comelles
EAP d'Esplugues

