

LA INCLUSIÓ ESCOLAR: PRINCIPIS I ESTRATÈGIES PER FER-LA POSSIBLE

Pere Pujolàs i Maset

Professor titular de la Facultat d'Educació. Universitat de Vic.

RESUMEN

“La inclusión escolar: principios y estrategias para hacerla posible”

El artículo plantea que una escuela inclusiva es aquella en la que son atendidos –queridos y valorados- todos los alumnos, sean cuales sean sus características personales, no solamente en un mismo centro sino también en una misma aula. Sin embargo la inclusión plantea una serie de problemas o “efectos no deseados” que debemos evitar o, como mínimo, contrarrestar. Efectos como, por ejemplo, el miedo en el profesorado y en los padres, el aumento de conflictos o de conductas inapropiadas, las dificultades para ajustar el currículum a todos los alumnos, contemplando sus diferencias, etc. A continuación, se plantean los principios generales para trabajar desde un planteamiento inclusivo en la escuela y las estrategias a seguir. Se enumeran también los retos que la inclusión escolar plantea.

ABSTRACT

“School inclusion: principles and strategies to make it possible”

This article describes that in an inclusive school are attended – loved and valued- all the children whatever are their personal characteristics, not only inside the school, but in the same class. However inclusion can bring different kind of problems, or “non desirable effects”, that we must try to counteract. We are thinking for example on fear of parents and teachers, the increase of conflicts or inappropriate behaviour of other students, difficulties to adapt the curriculum to all children that are different,... We talk about the general principles to work in an inclusive approach in the school and we announce the strategies that can be followed. We talk also about all the challenges that brings school inclusion.

INTRODUCCIÓ

Hi ha moltes menes d'escola. I els diferents tipus que hi ha es poden agrupar seguint criteris molt diversos. Un d'aquests criteris pot ser les característiques i les habilitats del mestre que està al capdavant d'una aula i, per extensió, els trets més comuns del professorat que està al capdavant d'una escola, i, encara més en general, els aspectes fonamentals a l'entorn dels quals s'articula tot un sistema educatiu.

Segons Wilson (1992), tradicionalment s'ha considerat que els professors, per dur a terme un treball de qualitat, han de tenir tres tipus d'habilitats: el coneixement de la matèria que han d'ensenyar, una capacitat pedagògica (és a dir, les habilitats pròpies de la seva professió d'ensenyants, en forma de recursos, eines i tècniques), i el carisma d'una personalitat magnètica que “atregui” i “enganxi” els estudiants. A aquests requisits, cal sumar-hi –segons Wilson– la capacitat de reflexionar sobre la seva pròpia pràctica professional de docents.

Jo personalment m'inclino per pensar que aquest quart requisit és una habilitat més àmplia, que podríem denominar la capacitat d'anàlisi crítica sobre el món i la realitat concreta que li ha tocat viure a ell i al seu alumnat, la qual inclou, òbviament, la reflexió crítica sobre la seva pròpia pràctica docent (sobre els continguts que ensenya i els recursos que utilitza). I més que un quart requisit és quelcom que forma part de la seva personalitat, de la seva forma personal de ser i de fer, que defineix –entre altres aspectes– el seu carisma, que pot ser, en funció de tot plegat, més o menys “atractiu” per al seu alumnat.

Evidentment, darrera, o davant (depèn de com es miri), d'una determinada aula –com a efecte, i, ahora, com a causa– hi ha un determinat mestre, amb uns valors i unes creences pròpies i determinades, i amb un estil de fer de mestre també propi. De la mateixa manera, per extensió, podem dir que darrera, o davant, d'una determinada escola, igual que d'un determinat sistema

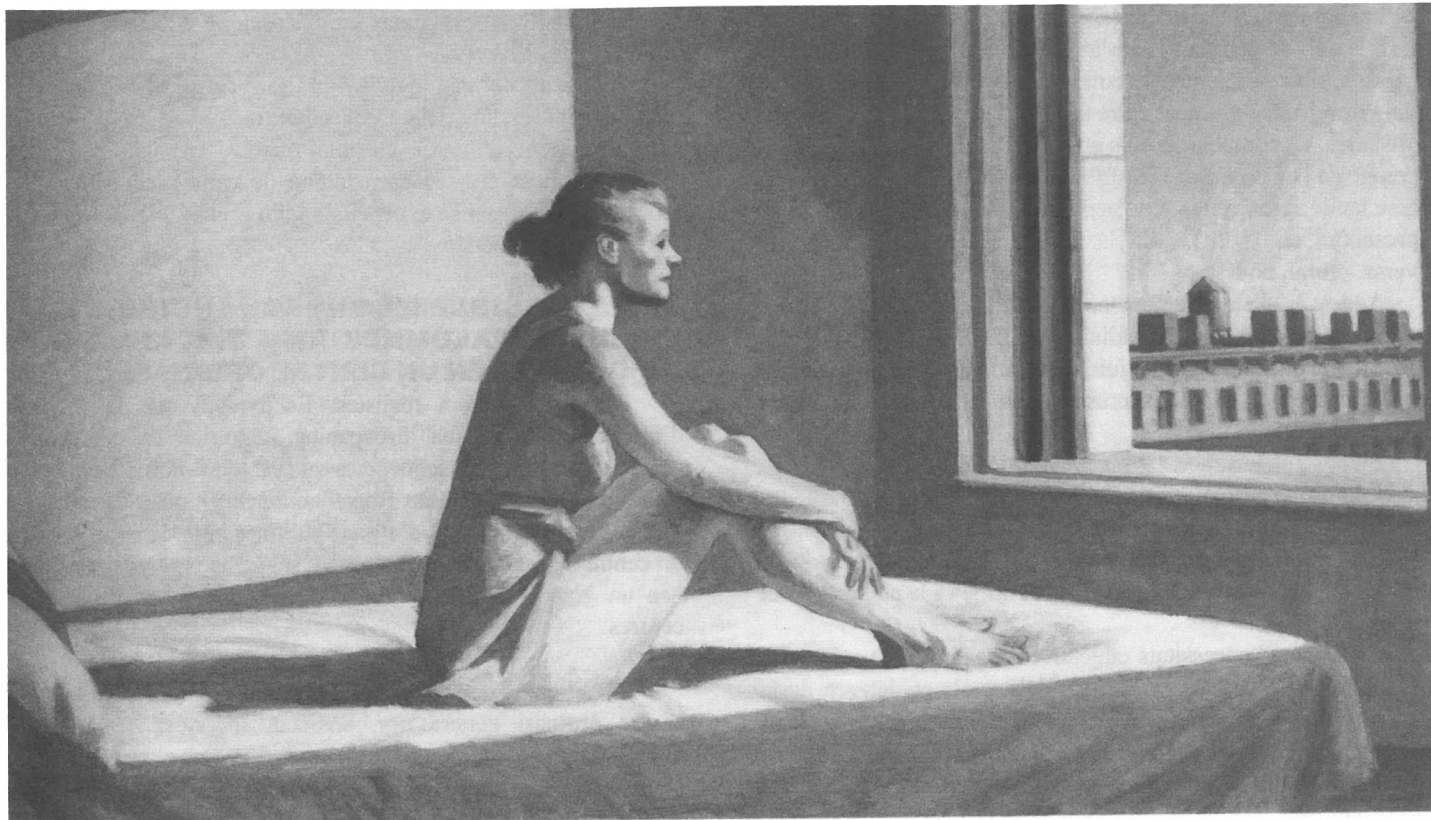
educatiu, hi ha unes determinades opcions que l'impregnen i la configuren. D'aquesta manera, les característiques i habilitats diferents d'un mestre, suara esmentades, es poden prendre com l'expressió –o, si voleu, com un símbol– dels trets d'identitat més accentuats que donen peu a escoles diferents i a diferents maneres d'entendre l'educació:

- Una escola que posi l'accent en la transmissió dels continguts acadèmics.
- Una escola que valori fonamentalment els recursos i l'atenció individualitzada.
- Una escola que, sense oblidar la perícia dels mestres per ensenyar els continguts de les diferents àrees ni els recursos que facin falta per atendre cadascú segons les seves necessitats específiques, dona una gran importància a l'educació integral i accentua la formació en valors com ara la justícia, el respecte i la solidaritat.

1. L'EDUCACIÓ INCLUSIVA

Quan ens referim a una escola inclusiva –o, més en general, a una educació inclusiva– parlem d'una escola, o d'un sistema educatiu, preocupada –és clar– pels coneixements que transmet en cadascuna de les matèries que formen el seu currículum i que disposa dels recursos necessaris per atendre tothom, o els exigeix, si no els té; però, a més, parlem d'una escola que acull i valora tothom perquè, per damunt de tot, valora l'amistat, la tolerància, el respecte a les diferències i la solidaritat que són els pilars d'una societat justa i democràtica.

En un plantejament com aquest, l'escola és oberta a tothom, i no com una concessió gratuïta, sinó com una exigència de la justícia. Ja no cal seleccionar els estudiants: tots s'inclouen en l'escola de la seva comunitat (del seu poble, del seu barri...), siguin quines siguin les seves característiques personals i les seves necessitats educatives. El lloc on s'han d'escolaritzar els



nens i nenes és indiscutible: a l'escola comuna, on van els seus germans, els seus amics, els seus veïns, i a la classe que els pertoca per la seva edat. No hi ha volta de full, això no es posa en dubte.

L'educació inclusiva –segons Susan Bray Stainback (2001c)– és el procés pel qual s'ofereix a tots els infants, sense distinció de la discapacitat, la raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat per continuar sent membre de la classe ordinària i per aprendre dels seus companys, i juntament amb ells, dins l'aula. I les escoles inclusives es basen en aquest principi: Tots els nens, fins i tot aquells que tenen discapacitats més severes, han de poder anar a l'escola de la seva comunitat amb el dret garantit de ser ubicats en una classe comuna. Es poden contemplar altres alternatives, però només eventualment i quan s'hagin fet tots els esforços per fer factible la seva atenció a la classe comuna i sempre que aquestes alternatives representin clarament un millor benefici per a l'alumne. "Com a resultat, els estudiants amb necessitats especials o discapacitats van a l'escola on ja anirien si no fossin discapacitats i van a una classe comuna amb els companys de la seva edat". (Porter, 2001, pàg. 7).

L'èxit d'una escola i d'un sistema educatiu inclusius es mesura sobretot pel "valor afegit" que és capaç de donar als nens i a les nenes i als nois i a les noies que educa, en relació a allò que sabien i a allò que eren i valoraven en el moment que van entrar-hi. No es valora –com a mínim, no es valora *només*– pel nombre d'estudiants que arriben a una meta establerta per endavant (que obtenen el títol corresponent, o que poden ingressar a la universitat...), sinó pel progrés que han aconseguit en el desenvolupament de totes les seves capacitats. Conec una escola d'educació infantil i primària d'una barriada habitada molt majoritàriament per famílies d'ètnia gitana que, a jutjar pel nombre que "triomfen" a l'institut més tard, seria d'una qualitat molt baixa; això no obstant, és d'una gran qualitat pel que aconsegueix

fer amb la majoria d'aquella mainada... Aquí la pregunta clau és aquesta: Què podem fer per a *tots* els alumnes, que són diversos, perquè tots aprenguin al màxim de les seves possibilitats? (I no, com es pregunten molts: Què podem fer per als alumnes "diversos" perquè aprenguin, a més del que ja fem per als "no diversos"?).

En una escola inclusiva només hi ha alumnes, a seques, sense adjectius; no hi ha alumnes *corrents* i alumnes *especials*, sinó simplement alumnes, cadascú amb les seves pròpies característiques i necessitats. La diversitat és un fet natural, és la normalitat: el més normal és que siguem diferents (afortunadament...).

Això no ens ha de fer caure, però, en un relativisme absurd que ens porti a negar la diversitat i les conseqüències, algunes negatives, d'aquesta diversitat, contra les quals cal lluitar i no "fer veure" que no hi són... Andrea Canevaro (1985) adverteix que, de la mateixa manera que no podem tenir una actitud de rebuig dels altres perquè són "diferents", de rebuig d'una diferència considerada no acceptable en la relació entre persones, tampoc no podem tenir una actitud d'acceptació de l'altre creient que la diversitat no existeix, tancant els ulls a la realitat, proclamant una igualtat falsa que nega, o minimitza, els eventuais efectes de la discapacitat o de la diferència en general:

De la primera actitud en pot néixer, a través d'un sentiment de culpa, l'acceptació de l'altre sense cap expectativa. En canvi, en el segon cas, l'expectativa va dirigida a un altre ideal, no real i no històric. Tots dos casos, que es compliquen en els detalls particulars, són un refús del trobament entre persona i persona, per refugiar-se en predeterminacions fins i tot de signe oposat. (Canevaro, 1985, p. 58).

I si només hi ha una “classe” d’alumnes, només hi pot haver una “classe” de centres: ja no hi ha escoles *corrents* i escoles *especials*, sinó simplement escoles, escoles per a tothom. I si no hi ha selecció de l’alumnat entre centres, tampoc n’hi ha d’haver entre aules. La composició dels grups d’alumnes és volgutament heterogènia i ha de seguir la distribució normal de la població: una classe ha de ser el reflex, en “petit”, de l’escola, i l’escola ha de representar, en “petit”, tota la societat: una societat que és diversa, plural, no homogènia.

Aquest és el plantejament teòric que es fa la UNESCO, en les darreres Conferències Mundials sobre l’Educació que ha celebrat, del que han de perseguir, i de com han de ser, les escoles arreu del món, i en quins pressupòsits s’han de fonamentar (UNESCO, 1995):

- Es dona per suposat que totes les diferències humanes són normals i que l’aprenentatge, per tant, s’ha d’adaptar a les necessitats de cada nen, més que no pas cada nen adaptar-se a uns supòsits predeterminats pel que fa al ritme i a la naturalesa del procés educatiu.

- El terme “necessitats educatives especials” es refereix a tots els nens i joves les necessitats dels quals es deriven de la seva capacitat o les seves dificultats d’aprenentatge. Molts altres nens, no només els que tenen alguna discapacitat, experimenten dificultats d’aprenentatge i tenen, per tant, necessitats educatives especials en algun moment de la seva escolarització.

- Els centres educatius, i més en l’ensenyament obligatori, han d’acollir a tots els nens, independentment de les seves condicions físiques, intel·lectuals, socials, emocionals, lingüístiques o del tipus que siguin. Han d’acollir a nens discapacitats i a nens ben dotats, a nens que viuen en el carrer i treballen, a nens de poblacions remotes o nòmades, a nens de minories lingüístiques, ètniques o culturals, i a nens d’altres grups o zones desfavorits o marginats.

- Els centres educatius, per tant, han de trobar la manera d’educar amb èxit tots els nens, fins i tot aquells que tenen discapacitats greus. Cada vegada hi ha un major consens sobre el fet que els nens i joves amb necessitats educatives especials siguin inclosos en els plans educatius elaborats per a la majoria dels nens i nenes.

- Aquesta idea ha dut al concepte d’escola inclusiva, el principal repte de la qual és desenvolupar una pedagogia centrada en el nen, capaç d’educar amb èxit tots els estudiants, fins i tot els que tenen alguna discapacitat greu.

- Una pedagogia centrada en el nen és positiva per a tots els alumnes i, conseqüentment, per a tota la societat. El mèrit dels centres que practiquen aquesta pedagogia no és només que siguin capaços de donar una educació de qualitat a tots els nens i nenes, sinó que, amb la seva creació i extensió, es fa un pas molt important, i imprescindible, per canviar les actituds de discriminació, crear comunitats que acullin tothom i construir societats integradores. Efectivament, les escoles que es centren en el nen són la base per a la construcció d’una societat centrada en les persones que respecti tant la dignitat com les diferències de tots els éssers humans.

D’aquesta orientació inclusiva en participen plenament un conjunt de centres d’alguns estats del Canadà i dels EUA. Al Canadà, aquest moviment va ser promogut per Gordon Porter en un districte escolar de la província de New Brunswick, amb 14

escoles i uns 5000 estudiants en una àrea de 7200 km² (Porter, 2001).

Per tant, no ens quedem a mig camí ni aigualim el plantejament inclusiu de l’educació: quan parlem d’inclusió escolar parlem d’acollir en una mateixa escola, per raons fonamentalment ètiques però també de caire psicopedagògic, tots els alumnes, sense excepció, siguin quines siguin les seves característiques personals.

2. POSSIBLES CONSEQÜÈNCIES DE LA INCLUSIÓ D’ALUMNES AMB DISCAPACITATS IMPORTANTS EN UN CENTRE ORDINARI

Dit això, siguem realistes. És evident que la inclusió d’alumnes amb alguna discapacitat important en els centres corrents comporta conseqüències que cal tenir molt presents. Un estudi presentat per Susan Bray Stainback[1], posa de manifest que el procés d’inclusió d’alguns alumnes amb discapacitats en un centre de secundària va tenir les següents repercussions, que –en un grau o un altre– també s’estan donant en els nostres centres:

a) El canvi que suposa la inclusió d’aquest alumnat en un centre ordinari genera por, ansietat, incertesa..., degut al desconeixement de les característiques d’aquest alumnat, tant en el professorat com en la resta de l’alumnat:

- Por de no saber què hem de fer amb aquest alumnat i com hem de tractar-lo.
- Por de què la seva presència dificulti la nostra activitat docent i de què perjudiqui el rendiment dels altres alumnes.

b) Augmenten els problemes de conducta i els conflictes entre els estudiants, generats, de forma directa o indirecta, per aquest alumnat (interaccions socials negatives), com ara:

- Posar-se a cantar en moments inapropiats...
- Enrabiades, rebequeries, negar-se en rodó a fer alguna cosa...
- Actes violents (de diferent grau): donar empentes, picar a un company, tirar objectes, autolesions...
- Timidesa i indecisió a l’hora de participar en les activitats generals del centre. Es “refugien” amb els “seus” companys i amb els “seus” educadors...
- Rebuig, mofes, insults, provocacions..., per part d’alguns alumnes corrents, vers els estudiants amb discapacitats.

c) Algunes famílies dels estudiants corrents mostren el temor de què el temps que el professorat dedica als estudiants discapacitats sigui en detriment de l’atenció que també han de rebre els seus fills, i manifesten la seva preocupació pel fet que els estudiants amb discapacitats “acaparin” els recursos disponibles per a l’educació de tothom.

d) Costa concretar el currículum de l’alumnat amb discapacitats: què poden aprendre, què han d’aprendre o és prioritari que aprenguin, com s’han d’ensenyar i com s’han d’avaluar, etc.

e) Igualment, hi ha dificultats per determinar i concretar la participació dels estudiants amb discapacitats en les activitats d’aprenentatge dirigides a l’alumnat de les aules corrents – objectiu que es persegueix des d’un enfocament inclusiu de

l'educació— per les diferències tant notables en el rendiment acadèmic d'uns i altres.

3. QUÈ PODEM FER?

Davant d'aquestes “conseqüències no desitjades” la qüestió clau és trobar la manera d'evitar-les o, si es donen, de contrarestar-les. En aquest apartat vull destacar els principis generals que haurien de presidir l'atenció a tot l'alumnat del centre, no només dels alumnes que tenen alguna discapacitat i, en segon lloc, oferir algunes idees pràctiques que s'han dut a terme en centres d'altres països que han optat decididament per la inclusió escolar.

3.1 Principis generals

L'atenció a *tot* l'alumnat d'un centre, siguin quines siguin les seves característiques, tingui o no necessitats educatives especials, ha d'estar presidida pels següents principis generals:

a) Principi d'inclusió

L'alumnat amb discapacitats importants, en un centre corrent, ha de participar, tant com es pugui, i tants alumnes amb discapacitat com es pugui, en les activitats generals i en la vida del centre, així com en les activitats d'ensenyament i aprenentatge dintre de l'aula. Aquest principi suposa, per tant, quelcom més que la simple ubicació física a l'aula d'aquest alumnat en un centre corrent.

Aquest “principi d'inclusió”, més general, ha d'anar acompanyat ineludiblement d'aquests altres tres principis:

b) Principi de normalització

Cal tractar els alumnes amb discapacitats de la mateixa manera que tractem a l'alumnat corrent: el mateix règim disciplinari, les mateixes normes de convivència... evitant les actituds permissivo-compassives i les de sobreprotecció.

c) Principi de personalització

A més, cal tractar a tothom igual, però cadascú *d'acord a les seves característiques personals*. No estaria bé reprendre a un nen sord perquè no hi sent... No podem aplicar el mateix règim a algú que fa una cosa que no està bé, sense saber que no està bé, o sense poder-se controlar, que a un altre que ho fa sabent que està malament o podent-se controlar...

d) Principi d'igualtat d'oportunitats

Tractar tothom igual de forma personalitzada, vol dir tractar tothom *igual de bé*, d'acord amb allò que cadascú necessita per assolir les fites últimes de l'educació, que són les mateixes per a tothom. És a dir, no es poden dividir en parts iguals els recursos (donar a tothom exactament els mateixos recursos), sinó donar a tothom els recursos que requereix en funció de les seves necessitats educatives (els i les alumnes amb necessitats educatives *especials* vinculades o derivades d'alguna discapacitat —que no tenen els altres alumnes— requereixen, evidentment, recursos educatius *especials* —que no requereixen els altres alumnes—).

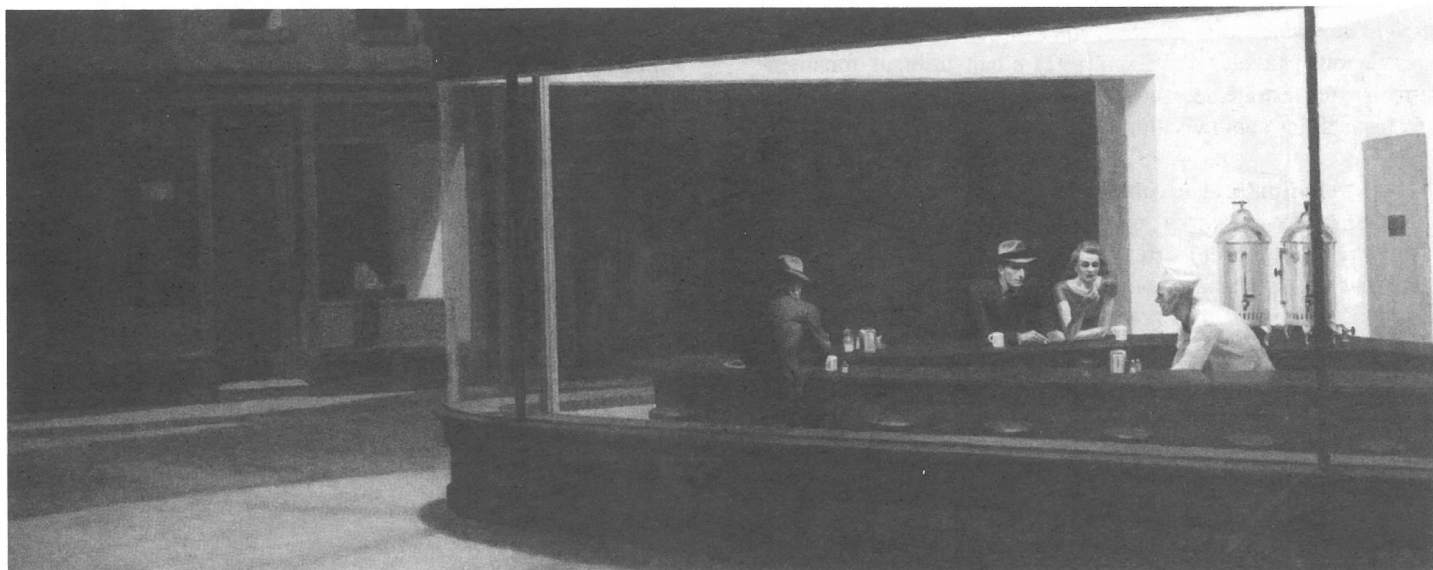
Es tracta de quatre principis complementaris, no contradictoris. Tot i que costa molt trobar l'equilibri entre tots quatre, no tenim més remei que aplicar-los tots, o anar avançant en l'aplicació de *tots* aquests principis, si volem ser el màxim de justos possible amb *tots* els alumnes.

3.2. Estratègies de socialització

La socialització —juntament amb la personalització— és un dels dos processos educatius fonamentals, i una de les dues finalitats educatives bàsiques: eduquem els alumnes —des de l'educació escolar— perquè desenvolupin al màxim les seves habilitats i capacitats *personals* i les seves habilitats i capacitats *socials*, perquè esdevinguin “persones”, creixin com a tals, i esdevinguin “persones socials”, capaces de formar part d'una comunitat, com a membres autònoms, crítics i responsables.

Però la socialització —o, més exactament, una *bona* socialització— també és una condició indispensable per poder aprendre: si un alumne no està integrat dins la comunitat educativa, si no s'hi sent acceptat i volgut, difícilment hi podrà aprendre alguna cosa. Això, evidentment, val per a tot l'alumnat, no només per a aquells que tenen alguna discapacitat.

Està demostrat, i ben documentat, que el simple contacte amb els alumnes discapacitats no produeix l'acceptació d'aquests per part dels seus companys de l'escola o l'institut (Parrilla, 1992). Precisament aquest és el principal error que s'ha comès, segons el meu parer, en el procés d'integració en molts llocs: pensar que, pel sol fet d'estar en contacte, tota la resta (l'acceptació per part dels companys i fins i tot l'aprenentatge de les habilitats socials i dels continguts acadèmics) es donaria de forma gairebé automàtica...





Per això, cal desenvolupar i valorar estratègies i programes que promoguin les interaccions socials entre els alumnes discapacitats i els corrents, i afavoreixin un clima d'acceptació i respecte mutu.

S'han experimentat i valorat tres tipus de programes (Parrilla, 1992):

1- Programes per ensenyar i desenvolupar les habilitats socials apropiades als alumnes amb discapacitats, els quals, com és lògic, han d'aprendre –i els ho hem d'ensenyar de forma explícita- a relacionar-se amb les altres persones (companys i adults) de manera adequada.

2- Programes per ensenyar i motivar els alumnes corrents a participar activament en la integració dels seus companys discapacitats. També els alumnes corrents han d'aprendre –i els ho hem d'ensenyar de forma explícita- a conèixer els seus companys discapacitats i a relacionar-s'hi de manera adequada, de la mateixa manera que se'ls ensenya com s'han de relacionar correctament amb els seus companys sense discapacitat i amb les persones adultes.

3- Programes per facilitar, promoure i optimitzar la interacció entre iguals dels alumnes amb discapacitat i els alumnes corrents: uns i altres, només podran posar en pràctica les seves habilitats socials –que és la millor manera d'aprendre-les- en la mesura que tinguin l'ocasió de compartir de forma continuada espais, temps, activitats...

Es tracta de tres tipus de programes complementaris: difícilment la socialització de l'alumnat es consolidarà si no es duen a terme estratègies englobades en els tres tipus de programes.

3.2.1 Programes per ensenyar i desenvolupar les habilitats socials apropiades als alumnes amb discapacitats

Segons Ángeles Parrilla (1992) s'han utilitzat fonamentalment tres estratègies, que, degudament combinades, tenen efectes positius sobre els alumnes amb qui es treballen:

a) “Manipulació de conseqüències”

Consisteix en oferir una “conseqüència” (en forma de reforç) a l'alumne en virtut de la seva conducta social. Les tècniques més utilitzades són:

- *El reforç social contingent* (reforçament positiu, públic i sistemàtic, quan l'alumne “objectiu” interactua de forma adequada)
- *Els Programes de reforç a base de fitxes o punts (“economia de fitxes”)*: Es dona o es treu a l'alumne –en funció de la naturalesa “positiva” o “negativa” de la seva conducta social– un punt o una fitxa que després pot canviar per algun premi o recompensa.

El problema d'aquest tipus de tècniques –clarament conductistes– és la permanència en el temps de les conductes apropiades: quan no hi ha “reforç” o “premi” desapareix moltes vegades la conducta social apropiada.

b) “Modelatge”

Consisteix en exposar l'alumne a la conducta d'un “model” que representa la “conducta desitjada”, per mitjà de pel·lícules, vídeos o de situacions reals. La inclusió –l'atenció dels alumnes amb discapacitat en un centre corrent– ofereix més oportunitats –si es busquen i es preparen degudament– d'exposar els alumnes amb alguna discapacitat a un repertori més alt de conductes normalitzades, que no pas si són atesos en centres especials.

c) “Manipulació d'antecedents”

Consisteix en crear una situació en la qual es produeixi alguna interacció social entre un alumne amb discapacitat i un sense discapacitat. Una de les tècniques més utilitzada en aquesta estratègia és la que es coneix amb el nom de *Iniciació per part d'un company*, que consisteix en demanar –i preparar– un alumne, company de l'alumne amb discapacitat, perquè iniciï una relació amb ell. Des de la pedagogia parlem de *Tutoria entre iguals* per designar la mateixa estratègia.

3.2.2 Programes per ensenyar i motivar els alumnes corrents a participar activament en la integració dels seus companys amb discapacitats

S'han experimentat dos tipus d'estratègies:

a) “Currículum general + continguts afegits”

S'intenta modificar les actituds de l'alumne corrent per mitjà de la introducció en el currículum de continguts relacionats amb les diferències individuals o les discapacitats i de fer viure experiències relacionades amb aquestes discapacitats (veure algun vídeo o alguna pel·lícula sobre alguna discapacitat, llegir alguns textos, escoltar alguns testimonis, realitzar exercicis de simulació, etc.)

b) “Currículum inclusiu”

S'inclouen, dins el currículum general, continguts relacionats amb les habilitats socials adequades que qualsevol persona hauria de dominar i aplicar en la seva vida, dintre i fora de l'escola. Per exemple: es pot donar fàcilment el cas que quan un alumne amb discapacitat té alguna conducta inapropiada que provoca rialles i aldarulls entre els alumnes corrents, es “renyi” o fins i tot es “castigui” al primer dient-li que no ho ha de fer, però, en canvi, no es renyi als alumnes corrents que “aprofiten” la conducta incorrecta del seu company per aixecar l'aldarull... El que s'hauria de fer és ensenyar a l'alumne amb discapacitat a tenir conductes apropiades, però també s'hauria d'ensenyar als altres a ser tolerants amb el company amb discapacitat i respectar-lo quan té alguna conducta inapropiada i ajudar-lo a canviar-la.

Per tant, no es tracta, *només*, de dedicar temps a la supressió, decreixement o canvi de conductes inapropiades i indesitjables, sinó també d'ensenyar i aprendre els comportaments socials adequats de *tots*: una cosa és “controlar” el comportament social dels alumnes i “sancionar-lo” positivament (“premiant” la bona conducta) o negativament (“castigant” la mala conducta), i una altra cosa és “ensenyar” a tothom el comportament adequat.

En aquesta estratègia, els comportaments socials adequats són objecte d'ensenyament sistemàtic per part del professorat a tot l'alumnat d'un centre, tingui o no alguna discapacitat. En el nostre ordenament curricular, es corresponen als continguts d'actituds, valors i normes, el treball sobre els quals pot constituir un dels “eixos transversals”, entesos com a continguts que cal treballar amb els alumnes, de forma ordenada i sistemàtica, des de les diferents àrees curriculars.

3.2.3 Programes per facilitar, promoure i optimitzar la interacció entre iguals dels alumnes amb discapacitats i els alumnes corrents

S'han experimentat fonamentalment dos tipus d'estratègies, complementàries, que s'han de donar –per anar bé– amb l'ordre que s'exposen a continuació:

a) “Estratègies de socialització en grup, desenvolupades en marcs naturals”

Consisteixen en crear una situació en la qual puguin actuar *amb naturalitat* alumnes amb discapacitats i alumnes corrents. Això suposa, com a condició prèvia, que els alumnes amb discapacitats s'integrin en un grup de tutoria, en una proporció natural (i no que formin un grup a part).

Algunes tècniques o recursos utilitzats en aquestes estratègies són:

- *Participació en activitats del seu grup de tutoria*

Es tracta de programar activitats de tutoria (jocs cooperatius, jocs de rol, sortides o excursions, visites...) en les quals tinguin l'oportunitat d'interactuar els alumnes corrents i els alumnes amb discapacitat.

- *“Xarxa de suports entre companys”* (Stainback i Stainback, 1999)

William i Susan Stainback (1999) posen de manifest la importància de la contribució dels companys corrents a l'hora de donar suport als seus companys amb discapacitat. Es tracta d'organitzar el que ells anomenen “*Sistema de companys i amics*”, grups d'alumnes que voluntàriament (com una mena d' “ong” interna del centre) ofereixen el seu suport a un company amb discapacitat. Es tracta d'un suport material (ajudar-lo a desplaçar-se, per exemple), suport moral (animar-lo, fer-li costat en les estones lliures, com l'hora del pati, les excursions, sortides o visites...), suport educatiu (ajudar-lo en les tasques acadèmiques fora de l'escola...), etc.

En relació a aquesta “*Xarxa de suports entre companys*” proposen algunes tècniques concretes:

- *“Cercles d'amics”*: Es tracta d'una dinàmica (o d'una activitat) que permet representar gràficament les diferències entre els “cercles d'amics” dels alumnes corrents i els “cercles d'amics” d'un alumne amb discapacitat. En quatre cercles concèntrics s'hi anoten, en el cercle central, la persona o persones amb qui mantenen una relació d'amistat més íntima; en el cercle més

perifèric, s'hi anoten les persones o col·lectius amb qui mantenen en el centre una relació més “professional” o “circumstancial” (professorat, conserge, personal no docent, especialistes...), i en els dos cercles intermedis, el nom dels seus amics, segons el grau d'amistat que mantenen amb ells: els més amics en el cercle més a prop del central, i els no tant amics en el cercle més perifèric. Això permet visualitzar les diferències notables que es solen donar entre els “cercles d'amics” d'un alumne corrent i els d'un alumne amb discapacitat.

- *“Contractes de col·laboració”*, com un recurs per educar la responsabilitat dels estudiants: Quan un estudiant s'integra a un “Sistema de companys i amics” se li demana que signi un contracte en el qual consti a què es compromet (el “suport” que es compromet a donar al seu company, discapacitat o no) i qui el substituirà en cas que algun dia no pugui complir el seu compromís. Els alumnes amb alguna discapacitat també poden subscriure un “Contracte de col·laboració”: també ells es poden comprometre a donar algun tipus de suport a algun company, tingui o no tingui alguna discapacitat...

- *“Comissió de suports entre companys”* (Stainback i Stainback, 1999)

Es tracta d'una comissió que funciona a cada grup classe, i en formen part, per torns, tots els estudiants del grup, tinguin o no alguna discapacitat. L'objectiu d'aquesta comissió, que es reuneix periòdicament, és determinar de quina manera es poden donar més suport mutu, de manera que el grup classe es converteixi cada vegada més en una comunitat més acollidora.

b) “Estructuració cooperativa de l'aprenentatge a l'aula”

Es tracta d'estratègies que suposen l'estructuració cooperativa de l'aprenentatge a l'aula, de manera que, en algunes activitats com a mínim (i en tantes com sigui possible) també hi puguin participar els alumnes amb discapacitats. Aquestes estratègies es basen en l'aprenentatge cooperatiu, com una forma d'organitzar el treball a l'aula oposada a l'aprenentatge individual o competitiu.

L'aprenentatge cooperatiu té uns grans avantatges:

- Potencia l'aprenentatge de *tots* els continguts, no només els d'actituds, valors i normes, sinó també els més acadèmics (conceptes i procediments).
- Facilita l'aprenentatge de *tots* els alumnes, no només dels que tenen més problemes per aprendre.
- Facilita la participació activa dels alumnes.
- Facilita la integració, i la interacció, dels alumnes corrents amb els alumnes discapacitats.
- Millora la qualitat de la relació entre els alumnes corrents i els alumnes discapacitats.

Treballar en equip a classe, i, per tant, aprendre de forma cooperativa, no és fàcil. També ha de ser objecte d'ensenyament per part del professorat, de forma sistemàtica: hem d'ensenyar als alumnes a treballar en equip, de la mateixa manera que els ensenyem els altres continguts escolars –d'una manera sistemàtica i persistent– perquè no es tracta només d'un recurs metodològic, sinó d'un contingut més que els alumnes també han d'aprendre.

Per altra banda, treballar junts alumnes diferents, en una mateixa aula, també suposa l'adequació d'allò que s'ensenya a les característiques *personals* dels diferents alumnes. És a dir, cal utilitzar mesures de personalització de l'ensenyament (com la Programació Multinivell), sobre les quals s'està treballant amb insistència (Ruiz, 1999).

Finalment, hi ha moltes tècniques d'aprenentatge cooperatiu –que es poden aplicar a l'aula amb els alumnes corrents– i que facilitarien la participació –més o menys puntual o continuada– dels alumnes amb discapacitats en les activitats d'ensenyament i aprenentatge de les aules corrents (Pujolàs, 2003). Algunes d'aquestes tècniques, que s'han experimentat amb èxit en el nostre context educatiu, són aquestes:

- Jigsaw (o Trencaclosques)
- Grups d'Investigació (Treball per projectes)
- TAI (Equips d'ajuda individualitzada)
- TGT (Joc del JET, del qual existeix –està en fase d'experimentació– una versió informàtica, en forma de joc d'ordinador).
- Tutoria entre iguals
- Tutoria entre iguals amb el rol invertit

4. PER ACABAR, ALGUNS REPTES

Avançar cap aquí no es fàcil. És tot un repte que haurem d'afrontar amb valentia, tots plegats, “peti qui peti”... Aquest repte es pot concretar en els següents punts, que només els anuncio:

1. Creure'ns-ho: Estar convençuts que un plantejament plenament inclusiu de l'educació és just (en el fons, la raó fonamental a favor de la inclusió és de tipus ètic o moral: tothom té dret a una educació de qualitat, i aquesta es dona fonamentalment en entorns educatius inclusius, no selectius), necessari (per tot l'alumnat, no només per als que tenen alguna discapacitat: només aprendran a viure, en la societat, persones diferents si, a l'escola, aprenen junts alumnes diferents i, així, aprenen que poden aprendre junts –aprenen a conviure–, malgrat les seves diferències), i possible (difícil, però possible...). Això suposa:

- Legislar, regular, en aquesta direcció, amb valentia i convicció.
- Vetllar la formació específica, tant inicial com permanent.
- Promoure la innovació i la recerca
- Sensibilitzar l'opinió pública (una bona sèrie televisiva sobre una escola inclusiva faria un bé enorme...)
- Etc.

2. Respectar el principi de la “proporció natural” en l'escolarització de l'alumnat: l'alumnat dels centres ha de reflectir la composició social de la comunitat (poble, barri...). De tota manera, cal fer algunes “correccions” en les zones on la “distribució natural” no sigui heterogènia...

3. Reducció del nombre d'alumnes per grup: personalment penso que s'hauria d'avançar cap a una mitjana de 20 alumnes per aula (un màxim de 25 alumnes). Menys alumnes per aula –sobretot si són molt menys– tampoc seria interessant, educativament parlant... De tota manera, aquesta condició ha d'anar acompanyada, ineludiblement, per la següent:

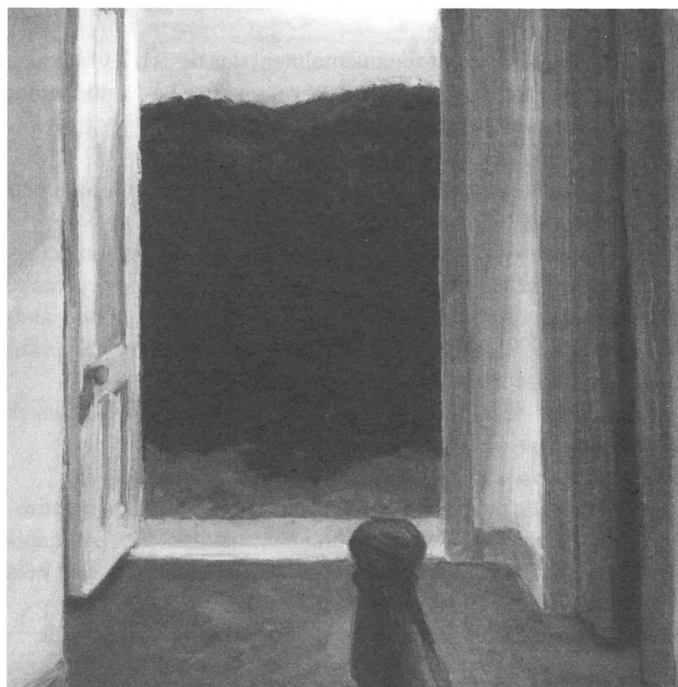
4. Augment del professorat especialista, no només dintre del centre, sinó fins i tot dins de l'aula.

5. Canvis substancials en la metodologia i l'organització del treball a l'aula: amb una estructura d'aprenentatge cooperativa és possible que puguin aprendre junts, en una mateixa aula, alumnes diferents i, fins i tot, molt diferents, si es compta amb els suports necessaris.

6. Implicació de tota la comunitat: els pares, les mares, altres familiars, serveis socials i educatius, voluntaris... s'han d'implicar en l'educació de les futures generacions d'una comunitat determinada (avançar cap als plantejaments de les anomenades “comunitats d'aprenentatge”).

Notes:

[1] Es un estudi sobre un programa d'educació inclusiva en un centre de secundària situat en un barri de classe mitjana en una ciutat de 35 mil habitants del mig-oest dels EUA, i que ens va presentar la professora Susan Bray Stainback, en un seminari que es va fer a la Universitat de Vic, el febrer del 2001.



Referències bibliogràfiques

- PARRILLA, A. (1992): *El profesor ante la integración escolar: "Investigación y formación"*. Capital Federal (Argentina): Ed. Cincel.
- PORTER, G.L. (2001): “Elementos críticos per a escoles inclusives. Creant l'escola inclusiva: una perspectiva canadenca basada en quinze anys d'experiència”. Dins *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*. Vol. 5, núm. 1, pàg. 6-14.
- PUJOLÀS, P. (2003): *Aprendre junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo.
- RUIZ i BEL, R. (1999): “Algunes reflexions i propostes sobre aspectes conceptuals i pràctics de les Adecuacions Curriculars. Disseny de “Bases Curriculars Comunes” per a tot l'alumnat i adequació personalitzada del currículum”. Dins *Suports. Revista catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, Vol. 3, núm. 2, pàg. 121-148.
- STAINBACK, S. B. (2001c): “Componentes críticos en el desenvolupament de l'educació inclusiva”. Dins *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*. Vol. 5, núm. 1, pàg. 26-31.
- STAINBACK, S. i STAINBACK, W. (1999): *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea. (Original del 1992).

Correspondència amb l'autor: Pere Pujolàs i Maset. Departament de Pedagogia. Facultat d'Educació. Universitat de Vic. C/ Sagrada Família, 7. 08500 Vic E-mail: pere.pujolas@uvic.es