

UNA EXPERIÈNCIA D'EDUCACIÓ INCLUSIVA A LA COMARCA DEL BERGUEDÀ (*)

Joan Bonals / Àngela González / Sara Isach / Marta Pla
EAP del Berguedà

RESUMEN

“Una experiencia de educación inclusiva en la comarca del Berguedà”

Hay distintas maneras de acercarse a los sistemas educativos que auguran un progreso en educación. Nuestro propósito, en este artículo, es dar a conocer la experiencia que hemos llevado a cabo en un colectivo de escuelas del Berguedà des de un modelo inclusivo de educación. Con esta intención explicaremos lo que supone, des de nuestro punto de vista, la educación inclusiva y el trabajo que hemos realizado para aproximarnos a un modelo teórico más cercano a lo que entendemos que debería ser la educación en el siglo XXI.

ABSTRACT

“An experience of inclusive education in the Bergueda region”

There are many different ways to approach progressive educational systems that herald educational innovation. The aim of this article is to introduce an inclusive educational system experience that we have undertaken at some schools in the Berguedà area of Catalonia. To this end, we are going to explain what we understand to be inclusive education and detail the work we have carried out in order to define a theoretical model of what we believe education in the XXI century should be like.

BASES TEÒRIQUES DE L'EDUCACIÓ INCLUSIVA

El model inclusiu es pot veure com la materialització de l'avenç que s'està produint en l'educació de finals del segle XX i inicis del segle XXI, i la resposta als canvis que hi ha hagut en la societat occidental: globalització econòmica, canvis tecnològics, laborals, moviments migratoris, una major entrada de la dona en el treball, canvis en l'estructura familiar... Aquestes transformacions han provocat noves necessitats educatives en el ciutadà del segle XXI. Entre altres: treballar en equip, adaptar-se a entorns ràpidament canviants, convida amb diferents cultures i participar millor en una societat democràtica.

L'educació ha passat d'una formació inicial per accedir a una feina, a una formació permanent al llarg de tota la vida. Ens trobem en una societat marcadament complexa, amb molts escenaris i agents educatius: educa la família, l'escola i un conjunt d'entorns i medis que no són pròpiament escolars (barri, amics, mitjans de comunicació i tecnològics, esplais, ajuntaments...). En aquests escenaris educatius parlem d'educació inclusiva com a proposta que ens permet repensar cap on orientar l'educació del segle XXI. El model inclusiu es justifica, entre altres aspectes, per la voluntat d'organitzar contextos educatius de qualitat, adequats a tothom: *Una educació de qualitat per a tots i amb tots*, en una societat diversa i respectuosa amb els valors democràtics i els drets humans.

Susan Bray Stainback parteix de la definició d'educació inclusiva entesa com “el procés pel qual s'ofereix a tots els infants, sense distinció de la discapacitat, de la raça o de qualsevol altra diferència, l'oportunitat de continuar sent membres de la classe ordinària per aprendre dels seus companys, i juntament amb ells, dins l'aula”. Aquest procés implica canvis per millorar l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat. La inclusió pretén construir comunitats més àmplies, des del moment que té com a

propòsit treballar amb altres institucions de la comunitat per millorar les oportunitats educatives i les condicions socials de les seves comunitats.

En la proposta d'educació inclusiva s'entén que, a més de les raons psicopedagògiques, hi ha les d'ordre social. L'escola i la comunitat en general haurien de reconèixer les problemàtiques socials existents, que són cada vegada més evidents en la nostra societat, i transformar situacions d'exclusió social, per afavorir un ambient de diàleg i de col·laboració. La inclusivitat dona una gran importància a la convivència entre les persones, entre cultures i llengües diferents; s'evidencia la necessitat d'entesa entre grups i països; s'emfasitza la participació dels ciutadans en la vida política, l'aprofundiment en la democratització de les escoles, la consideració de la dignitat de les persones i les seves diferències de llengua, cultura, possibilitats, etc.; s'entén la necessitat de conformar contextos dins els quals puguin aprendre tots els alumnes.

Des del model d'escola inclusiva hi ha uns conceptes clau que M. Ainscow i T. Booth proposen en l'*Índex per a la inclusió*, que són bàsics per reflexionar sobre els valors i les condicions de l'ensenyament i l'aprenentatge: la participació, la inclusió, les barreres a l'aprenentatge i a la participació i el suport a la diversitat.

ANTECEDENTS DE L'EXPERIÈNCIA

Des del curs 1987-88 fins el curs 1996-97, a la comarca del Berguedà tots els mestres d'educació especial i l'EAP vam estar treballant en un seminari que va ser molt enriquidor per a la cohesió del grup i per a instal·lar una línia d'actuació unificada als centres.

Per impediments que no vam poder sortejar, aquest treball es va interrompre. Durant el curs 2003-04, entre tots els mestres d'educació especial de la comarca i l'EAP, vam tornar a avaluar el seu paper a les escoles on treballaven i vam organitzar unes sessions de treball que ens permetessin sistematitzar novament

un treball de grup. En aquest moment estàvem en condicions d'incorporar la concepció inclusiva de l'educació i repensar el paper dels mestres d'educació especial des d'aquesta perspectiva. Això suposava, sens dubte, implicar els claustrats de les escoles en el treball.

A la comarca, de fa molts anys, l'assessorament psicopedagògic de l'EAP emfatitza el treball a les aules ordinàries, als cicles i als claustrats, i l'atenció a la diversitat s'entén des d'aquest context. Aquesta orientació en la tasca assessora facilita el treball en equip en els centres i reforça la inclusió dels mestres d'educació especial en un marc més ordinari. Per això vam veure factible portar, a cadascuna de les escoles implicades, les propostes que havien sortit a les sessions amb els mestres d'educació especial.

L'experiència que vam començar va representar un treball coordinat, en el que van participar, el primer any, vuit escoles de la comarca, el centre de recursos pedagògics, el camp d'aprenentatge, el centre de recursos per a deficients auditius, l'equip de llengua, interculturalitat i cohesió social, els ajuntaments, l'equip d'assessorament psicopedagògic, la comissió del pla de formació de la zona, alguns formadors externs i les famílies dels centres on es portava a terme l'experiència. Dins de cada centre es va implicar l'equip directiu, els tutors, els mestres d'educació especial, els claustrats, els alumnes i en alguns també les famílies. Aquesta experiència, per tant, ha implicat a diversos agents de la comunitat educativa de la comarca.

Després d'esbossar el projecte amb el col·lectiu de mestres d'educació especial, vam programar una sessió de treball amb els equips directius previsiblement interessats. Els vàrem explicar què enteníem per model inclusiu i la proposta que havíem dissenyat. Caldria reformular objectius, continguts, metodologia, organització de l'aula ordinària i formació del professorat. Encara que la manera d'entendre l'educació hauria de ser compartida per tot el claustre, la modificació de la pràctica educativa s'establiria, inicialment, en un cicle i en una àrea determinada. Es va acordar que fos l'àrea de llengua.

Cada institució s'hauria d'implicar, donar suport i aprofundir des d'un punt de vista conceptual en la comprensió del model. Això suposaria mantenir algunes sessions de treball en claustre al llarg del curs, per reflexionar sobre quina escola es vol, és a dir quins canvis caldria fer per adequar millor els escenaris educatius a tots els alumnes. Després de la presentació, vuit escoles van optar per iniciar la proposta, i per tant, posar les condicions per portar-la a la pràctica. És a dir, la disponibilitat de l'equip directiu per implicar-se, la voluntat del claustre per seguir l'experiència, la disponibilitat d'un petit grup de treball format pels tutors del cicle o nivell i la mestra d'educació especial, per treballar com equip i anar elaborant la programació de l'aula, portar-la a terme conjuntament, avaluar-la, dedicar una hora setmanal dins de l'horari lectiu per programar conjuntament amb la resta de docents, compartir una tarda cada trimestre amb totes les escoles implicades, participar en les aportacions teòriques que havíem organitzat al llarg del curs en forma de conferències i treballar setmanalment o quinzenalment amb l'EAP el seguiment de l'experiència a cada escola.

Tots els acords es van pactar al llarg del mes de maig i juny, per iniciar el treball la primera quinzena de setembre del curs següent. Abans d'acabar el curs vam donar a conèixer l'experiència a inspecció, als components del pla de formació de la zona i a tots els implicats.

APLICACIÓ

Durant la primera quinzena de setembre vam començar el treball sistemàtic amb els equips de treball a cada centre. En primer lloc calia pensar com fer una avaluació inicial dels nivells dels alumnes en l'àrea de llengua i com preparar la programació de les primeres sessions amb els alumnes a l'aula ordinària. Calia també pensar com explicaríem el projecte a les famílies i als alumnes: havíem d'explicar què enteníem per model inclusiu, què i com treballarien i l'organització de la classe en general.

Es va fer una primera sessió on van participar tots els subequips de cada centre: mestres tutors, mestre d'educació especial, algun membre de l'equip directiu i l'EAP. En aquesta sessió es van aportar orientacions sobre la primera unitat de programació de llengua basada en un model textual: el conte. Aquesta unitat era fàcilment adaptable a tots els nivells i facilitava una organització de l'aula que permetia un treball dels alumnes en gran grup, en petits grups i individual. Vam suggerir començar el tema proposant als alumnes d'aprendre a construir contes, per llegir-los a altres companys de l'escola, intercanviar-los, complementar la biblioteca... Els alumnes construirien un text útil. Un segon pas consistiria a fer una recollida de contes, per llegir-los a classe, tenint en compte la finalitat pròpia del conte: llegir per plaer. A continuació estudiarien com estan fets els contes: formalment, estructuralment, en contingut i en aspectes lingüístics. Després es proposaria escriure un conte entre tots a la pissarra i més tard en petits grups. Pensarien primer amb els personatges, com començaria, què passaria i com acabaria el conte. Els alumnes més petits escriurien un conte clàssic, que prèviament haurien treballat. El següent pas seria llegir-lo a una altra classe, deixar-lo a la biblioteca o utilitzar-lo per allò que s'hagués acordat. Finalment, cada alumne elaboraria un conte individualment.

L'EAP acompanyaria el procés en cadascun dels seus moments: en la planificació de la unitat didàctica, observant el funcionament de les aules, ajudaria a adaptar la proposta a la idiosincràsia de cada centre i participaria de la valoració i el seguiment.

El paper del mestre d'educació especial canviaria substancialment. Passaria a ser el d'un mestre integrat a l'equip de treball, que col·laboraria amb els altres, amb funcions molt pròximes als tutors; no es centraria en l'alumnat amb necessitats educatives especials, sinó en tots els alumnes. Bàsicament es concentraria en les funcions d'avaluació, registre i seguiment de tots els alumnes, encara que de manera més sistemàtica vetllaria per aquells amb més dificultat. Ajudaria a precisar els objectius, prioritzant els més necessaris, intervindria en l'elecció de continguts i en la programació de les sessions de classe. I aportaria idees sobre la metodologia emprada a l'aula.

Un dels canvis més importants en l'organització i funcionament de les aules ha sigut la presència de dos o tres docents, treballant, sovint, amb alumnes de dues classes, agrupats en un mateix espai. Això ha suposat un enriquiment de la qualitat educativa i un profund trencament en la relació educativa conformada per un mestre, una aula. El fet de participar més d'un mestre a l'aula, tal com havíem dissenyat, ha implicat un autèntic treball en equip: de planificació, acció i posterior reflexió.

Sistematitzar el treball dels alumnes en grups operatius també ha representat un canvi important i una novetat en la majoria de centres. Sobretot perquè no es tractava d'una experiència puntual, sinó d'un funcionament habitual a l'aula. Aquesta organització obria la porta per millorar la capacitat de treball en equip dels

alumnes, per implicar-se en un projecte en comú, el resultat del qual dependria de la capacitat de treball en equip. Facilitava que tots aprenguessin a participar, a decidir, a deixar decidir a tots els components de l'equip, a ajudar-se, corregir-se i a treballar de manera autònoma, amb ajuda dels mestres.

Abans de començar el treball amb els alumnes calia decidir la formació dels petits grups, que faria, en principi, l'equip docent. Alguns criteris podrien servir-nos de guia: grups de 3 ó 4 membres són, probablement, els més eficaços pel treball de les unitats didàctiques que elaboraríem; grups heterogenis en els que hi hagués sempre alumnes avançats i alumnes més lents; el lloc que ocupen els alumnes més necessitats... Primer vam col·locar els alumnes amb dificultats, després vam pensar quins companys podrien afavorir millors els seus aprenentatges i els vam assegurar al seu costat, i finalment vam repartir els alumnes de nivells més alt i ritmes més àgils. Vam procurar que cadascun d'aquests grups estiguessin uns temps sense canvis, perquè aprenguessin a treballar en equip.

La majoria dels equips docents va notar molt aviat els guanys que suposava compartir l'aula entre dos o tres professionals, encara que treballessin amb un grup d'alumnes més nombrós. En poques setmanes van aprendre a articular els diferents rols per a complementar-se en una feina conjunta, en la qual cadascú podia aportar el millor de la seva manera de conduir un grup classe, i alhora enriquir-se de les aportacions dels seus companys. I en el seguiment del treball en petits grups es podien repartir la cura de cadascun, de manera que els alumnes estaven millor atesos. Qui més facilitat tenia en el maneig de la dinàmica de l'aula i contenció del soroll i moviment; qui més facilitat tenia a explicar contes, tendia a assumir més aquest paper, etc. El funcionament de les aules era millor. Però, a la vegada, poder organitzar la programació en equip, portar-la a terme i avaluar-ne el procés i resultats en equip enriqueix tot el moviment i donava més seguretat i tranquil·litat a tots. Augmentava la comoditat del petit equip de mestres, alhora que millorava la qualitat del treball a l'aula: era millor pels docents i pels alumnes s'aconseguia una atenció més adequada a tot l'alumnat.

L'AVALUACIÓ I EL SEGUIMENT DEL GRUP CLASSE

Tal i com hem dit anteriorment, abans d'iniciar la proposta didàctica era necessari saber de quins coneixements partíem, i per tant calia fer una avaluació inicial dels alumnes. Havíem de trobar una manera àgil i eficaç de precisar el punt de partença de cadascun, per poder fer el seguiment que ens permetés comprovar l'eficàcia de l'estratègia didàctica per a tots: els més àgils en els aprenentatges i els que prevèiem que podrien tenir més dificultats. Així mateix, havíem de disposar de graelles de registre operatives, que poguessin mesurar de manera suficient i que fossin prou àgils perquè es poguessin emprar al llarg dels aprenentatges. I havíem de deixar establert, alhora, qui, com i quan avalua i feia el seguiment de l'alumnat.

Proves d'avaluació

Es portarien a terme els primers dies de classe de setembre. S'explicaria als alumnes el sentit que tenia l'avaluació, perquè es feia: per aprendre a escriure textos hem de saber què és el que cada alumne ja sap i què ha d'aprendre. Per tant, no tindria cap sentit que uns estiguessin pendents del text del company, perquè no podríem saber com el fa cadascú.

Proves per avaluar l'escriptura

• Cicle inicial

1r curs

Es passa la prova d'avaluació individualment a cada alumne. Es demana als alumnes, que escriguin, primer de tot, quatre paraules: *papallona, esquiro, tigre i gat*. Tot seguit se'ls proposa que escriguin la frase: *El gat beu llet*. En cas que comprovem que són capaços d'escriure la frase separant correctament les paraules, se'ls que facin un text més difícil, per exemple, que escriguin una cançó: *El gegant del pi*.

2n curs

Es demana a la classe que, individualment, i sense contrastar les produccions amb els companys del costat, escriguin una cançó com per exemple: *El gegant del pi*.

• Cicles mitjà i superior

3r, 4t, 5è i 6è curs de primària

Es demana als alumnes que escriguin un conte inventat. Es passa la prova a tot el grup classe.

Proves per avaluar la lectura

• Cicle inicial

1r curs

Als alumnes de 1r se'ls proposa que facin una lectura de paraules d'un mateix camp semàntic i una frase.

2n curs

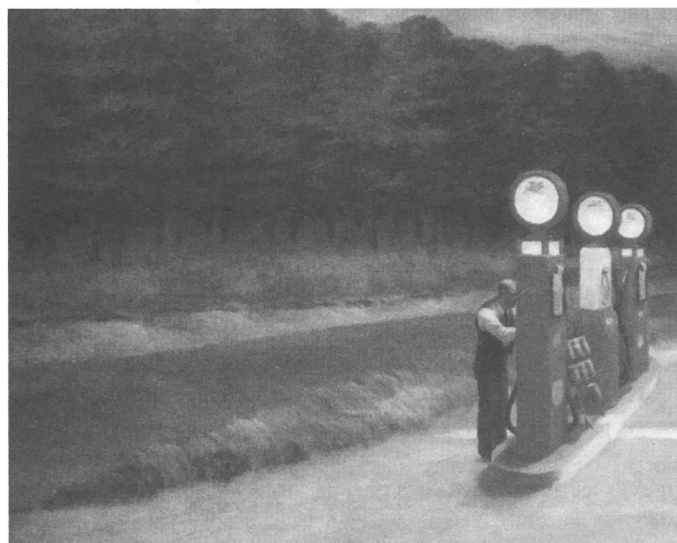
Als alumnes de 2n se'ls demana la lectura d'un paràgraf d'un conte conegut: *El Patufet*

Es passa la prova individualment a cada alumne. Es valoren la comprensió i l'expressió lectora.

• Cicles mitjà i superior

3r, 4t, 5è i 6è curs

Lectura d'un text breu adequat al curs. La comprensió es pot fer en grup i l'expressió individualment. Vam proposar la possibilitat d'emprar les proves ACL d'avaluació de la comprensió lectora.



Graelles de registre

Vam utilitzar graelles de registre per deixar per escrit el nivell de competències dels alumnes i per realitzar el seguiment dels seus progressos.

Amb aquestes activitats d'avaluació, disposàvem de la situació de pertença de cada alumne.

• La programació

La programació de l'aula era un tema bàsic. Ens va semblar estratègic elaborar unitats de programació basades en models textuals, començant per aquelles que suposessin menys dificultat pels equips de mestres implicats directament en l'experiència.

Calia elaborar propostes que s'adeqüessin fàcilment a tots els cursos, de 1r a 6è. Treballàvem amb activitats obertes i resolubles a diferents nivells. Era important que es desplegessin en un moviment que permetés replicar-lo, amb els mínims canvis, a altres models textuals. D'aquesta manera, quan s'hagués treballat un model textual, el mateix procés podria servir per a organitzar-ne altres. També era important que permetés articular el treball en gran grup, en grups operatius i individual de cada alumne.

Amb algunes variacions, les tipologies treballades foren: el conte, la carta, la nota, la postal, el correu electrònic, el teatre, la felicitació, el poema, la cançó, el text expositiu (sobre un tema de naturals), la notícia, la poesia i la recepta de cuina.

La unitat més complexa va ser sobre el text expositiu. En aquesta unitat vam articular l'àrea de naturals, el llenguatge escrit i el llenguatge oral, la lectura i, en alguns cursos, la informàtica. Vam programar-la, genèricament, entre tots els integrants dels serveis educatius de la comarca, i tot seguit cada escola se la va adaptar.

• La cultura de centre

Un altre punt que ens va semblar clau de treballar en els centres educatius, va ser el de la cultura de centre. L'*Índex per a la inclusió* defineix la cultura inclusiva de centre com *una manera de ser dels centres, amb bona disponibilitat a acollir tothom, a afavorir que els alumnes s'ajudin mútuament, que els professors col·laborin entre si, que existeixi un respecte per a totes les persones de la institució, i que es doni un treball conjunt entre docents, famílies i comunitat local*.

Les escoles necessitaven pensar en estratègies que fomentessin la implicació dels alumnes, pares, professionals de suport extern, membres de la comunitat educativa, i sens dubte, del professorat. Per tant, la implicació del claustre era bàsica per iniciar, mantenir i avançar cap a un model inclusiu, amb la pretensió de construir unes relacions de col·laboració i millora del context d'educació, per avançar en aquest procés sense fi i per millorar l'aprenentatge i la participació de tots.

En els centres vam preparar alguns claustres, conjuntament amb els subequips de treball implicats, per donar informació sobre la proposta portada a terme per un cicle o un curs i per avançar com a centre en un model d'educació inclusiva.

• La formació

Entendre què és i què suposa el model inclusiu d'educació no és fàcil. L'aproximació conceptual a l'escola inclusiva necessàriament suposa un procés llarg i complex, en el qual la formació hi juga un paper fonamental.

Des de l'EAP vam proposar als docents implicats de fer algunes lectures de textos de Lorna Idol i Susan Bray Stainback, que ens van semblar interessants per introduir-nos com a grup en

el model inclusiu d'educació. Teníem coneixement del llibre *Las necesidades especiales en el aula*, de M. Ainscow i de *L'Índex per a la inclusió*. Alguns de nosaltres havíem assistit a jornades sobre escola inclusiva, havíem recollit els materials exposats i ens havíem posat en contacte amb professionals que des de feia anys estaven treballant en aquesta línia, sobretot amb Josep Font i Pere Pujolàs, de la Universitat de Vic. Vam fer el possible per a facilitar als centres aquests materials.

Des del pla de formació de la zona, es van programar tres conferències sobre educació inclusiva, una per trimestre, obertes a tots els professionals interessats.

Paral·lelament, cada mes i mig manteníem una sessió d'intercanvi entre tots els equips de les escoles implicades, en la qual revisàvem el treball fet, posàvem en comú les dificultats que anaven apareixent, traspassàvem els textos que més els podrien interessar i avançàvem en la programació de classe.

Ràpidament ens vam adonar que ens calia disposar d'un itinerari formatiu més extens del que teníem. El disseny de la formació hauria de tenir en compte un espai obert a tots els interessats a introduir-se en aquesta comprensió de l'educació. Paral·lelament, havíem de pensar la formació dels equips directius, perquè poguessin aprofundir en un model de gestió a favor de l'educació inclusiva. Al mateix temps necessitàvem aprofundir en les metodologies més adequades pel treball a l'aula. També ens vam adonar que existia un buit en el treball social; per això calia pensar com treballar el tema de l'exclusió i les desigualtats socials i com implicar els diferents escenaris educatius en aquest projecte, així com les famílies i els ajuntaments. Per això cal avançar cap a un model de centres escolars organitzats com a comunitats d'aprenentatge. Finalment hauríem de pensar en un treball més proper a una Universitat, per oferir i rebre aportacions. Per això ens vam posar en contacte amb la Universitat de Vic, d'on van sorgir una sèrie de propostes que podien complementar la formació.

• L'assessorament psicopedagògic en un model inclusiu de l'educació

L'autèntica assumptió d'un model inclusiu a l'educació suposa introduir elements innovadors en l'assessorament psicopedagògic. Això es tradueix en canvis en dos grans àmbits de l'assessorament: en la intervenció en els centres i en la comunitat.



Intervenció en els centres

L'assessorament psicopedagògic en els centres, ha de tenir en compte especialment el treball centrat en les aules ordinàries, incloent-hi els mestres d'educació especial i els professors de suport, el treball amb els equips directius, amb el claustre i amb tots els alumnes i famílies, especialment les dels alumnes que manifesten necessitats especials.

El model inclusiu d'educació vol donar resposta educativa de qualitat a tots els alumnes en un context normalitzat. Per això l'assessorament ha de tenir molt present el context ordinari on està l'alumne. Ha d'emfasitzar l'assessorament a les aules ordinàries i entendre-les com un dels escenaris educatius a prioritzar en la seva intervenció. Per tant, els nuclis fonamentals de l'assessorament a centres es poden desplegar, si més no en quatre:

- Facilitar l'avaluació dels grups-classe, sobretot en les matèries instrumentals bàsiques.
- Assessorar la planificació d'unitats de programació.
- Avaluar l'aplicació de les unitats de programació i del treball a l'aula.
- Afavorir una coherència en la línia de treball iniciada en el centre.

Un canvi d'orientació fonamental en el model inclusiu d'educació és el que s'adreça a desplaçar la feina del mestre d'educació especial, de l'aula d'educació especial a l'aula ordinària. Aquest professional s'integra en un treball d'equip amb el tutor o tutors de l'aula ordinària: programant junts, aplicant a l'aula la programació acordada, avaluant l'aplicació de la programació, analitzant els encerts i els punts dèbils detectats i reorganitzant les accions educatives en base a aquesta anàlisi. El paper dels assessors en aquest moviment es desplega en l'assessorament de cadascun dels àmbits: l'avaluació i el registre dels nivells de tots els alumnes, l'adaptació d'objectius i activitats d'aprenentatge a tots els alumnes de l'aula, l'ajuda a sistematitzar el treball cooperatiu i l'ajuda per facilitar el treball en equip del professorat.

La intervenció amb els alumnes que més ho necessiten se centra a avaluar les seves necessitats específiques, precisar els objectius educatius, comprovar que l'organització de l'aula ordinària hi doni resposta, fer un seguiment familiar i avaluar els progressos. En tot cas, es té especialment en compte posar les condicions a l'aula ordinària perquè respongui de manera òptima a les necessitats de tots els alumnes.

El treball amb els equips directius ha d'afavorir el moviment cap a la concepció inclusiva de l'escola i la pràctica educativa basada en aquesta concepció. Les condicions que poden facilitar l'aproximació a aquest model estan relacionades amb l'organització i el funcionament del centre, amb la disposició de recursos personals i materials adequats a aquesta proposta educativa, i amb el treball cap a una cultura inclusiva de la institució. L'assessorament psicopedagògic centrat en un model inclusiu ha de tenir en compte la institució considerada com un tot. Per això té sentit un treball amb claustre, en el què podem considerar dues entrades: repensar la cultura de centre, o bé analitzar l'organització, el funcionament i l'abordatge que el centre fa de les tasques que li són pròpies.

Intervenció en la comunitat

L'assessorament basat en la intervenció en la comunitat es pot dividir en diversos apartats:

Un treball valuós dels assessors psicopedagògics consisteix en el disseny de la formació adequada per ajudar als centres a anar cap un model d'educació de qualitat per a tots, en un context el màxim de normalitzat possible. Això suposa treballar amb tots els implicats en la planificació de la formació, per identificar el disseny que millor permeti avançar en aquest model.

Per sistematitzar pràctiques inclusives ens sembla important interrelacionar els centres implicats en aquesta orientació. Això suposa posar les condicions i planificar espais i temps per dedicar-los al treball conjunt. En cadascuna de les trobades, els centres implicats poden posar en comú els avenços i les dificultats que es troben.

Un altre aspecte rellevant és el de la cooperació entre els centres escolars i els ajuntaments, a través dels delegats dels darrers cursos de les escoles de primària i els alcaldes i regidors: les propostes que hagin de fer els alumnes queden recollides en les assemblees de classe, i els delegats de curs les traslladen als ajuntaments, que les escoltaran i hi donaran resposta, una vegada hagin sigut estudiades. Alhora, des dels ajuntaments també es pot demanar el parer als alumnes sobre parcs, jardins, locals...

Els assessors psicopedagògics podem ajudar a posar les condicions que afavoreixin la participació de les famílies en l'educació del seus fills. Es pot tenir en compte la participació en activitats puntuals dels pares i mares a les aules: explicar contes, receptes de cuina... Les famílies poden participar també aportant diaris, facilitant revistes, còmics, receptes de cuina... El paper de l'assessorament en aquest àmbit és important per posar les condicions afavoridores de la participació de les famílies en el centre.

- **L'avaluació de l'experiència**

Després de més d'un any de realitzar una experiència d'aquesta complexitat escauria de fer una avaluació des de diversos punts de vista: des dels docents amb els que hem treballat, i també des de nosaltres mateixos.

A la darrera sessió de formació que es va realitzar entre les escoles participants en el projecte, es va avaluar l'experiència, treballant en petits grups, amb un guió orientatiu. La valoració que en van fer els participants fa ser clarament positiva. Es va destacar l'encert de les unitats de programació, el treball del mestre d'educació especial dins l'aula, el treball dels subequips dins de cada centre, les reunions amb claustre, la formació realitzada i la participació dels alumnes i dels ajuntaments.

L'avaluació feta des de l'equip d'assessorament psicopedagògic va subratllar que:

- El treball en equip a cada centre ha facilitat que les unitats de programació es poguessin adaptar a tots els alumnes del grup classe.
- Tots els alumnes han participat a l'aula a partir de les seves possibilitats. Això significa un guany considerable.
- Algunes unitats de programació s'han programat des d'un enfocament interdisciplinari: llenguatge, naturals, socials i informàtica. Aquest fet ha suposat una novetat pels alumnes.
- L'alumnat ha participat en l'avaluació del seu propi procés d'aprenentatge i en la concreció dels objectius i continguts

d'algunes unitats de programació. Amb la participació en aquest àmbit ha augmentat la seva implicació en el treball a l'aula.

- S'han potenciat algunes estratègies per cercar informació, socialització del coneixement i processos de lectura i escriptura.

- S'han dissenyat unitats de programació obertes, que posen èmfasi en l'ús del llenguatge i serveixen per a la vida.

- Tots els alumnes han après considerablement. En alguns centres, els alumnes de nivells més baixos han evolucionat en funció de les seves possibilitats, i els de nivells més alts han après molt més d'allò que els docents havien previst. Aquests resultats han estat molt satisfactoris, tant per als docents com per a l'alumnat.

- En els centres en els què s'ha treballat amb cicles sencers en una aula, s'ha constatat que els alumnes de cursos més baixos aprenien molt més pel fet d'estar amb companys més grans que ells. Aquests resultats fan reflexionar sobre l'agrupació de l'alumnat i el disseny de les unitats de programació.

- La participació a l'aula d'agents de la comunitat externa a l'escola i la participació en la comunitat per part dels alumnes obren noves perspectives i millora el treball en els centres.

- Programar conjuntament i treballar dos o tres docents a la mateixa aula ha permès realitzar un seguiment millor de l'alumnat, potenciar el treball en petits grups a l'aula, fomentar la participació de l'alumnat i fer el seguiment de l'experiència amb l'equip docent i el claustre.

- Una condició perquè el treball dels mestres a l'aula sigui reeixit és la coordinació prèvia.

- Els docents que treballen junts a l'aula tenen funcions complementàries i atenen indistintament a tot l'alumnat.

- L'experiència ha provocat una reflexió sobre la gestió i el funcionament de cada centre. Alhora ha facilitat una reflexió sobre paper del mestre d'educació especial. Fins i tot, ha qüestionat la terminologia emprada en l'especialitat d'aquests educadors "d'educació especial". És una terminologia que cal revisar, igual que les seves funcions, com apareix en treballs sobre escola inclusiva procedents de països on fa més temps que s'ha iniciat aquest model.

- Valorem de manera molt positiva el fet d'atendre a tots els alumnes dins del context d'aula ordinària.

- Com a professionals de l'educació, hem de tenir cura de no etiquetar a l'alumnat, entre altres raons, perquè compromet una valoració positiva de la diversitat. Per tant, hem de tornar a posar sobre la taula el tema dels dictàmens i altres informes que marquen determinats alumnes.

- Hem d'avançar cap a un treball cooperatiu entre els docents i en la col·laboració en el treball a les aules.

- Es necessari que portem a terme una formació específica en les zones educatives i en els centres per apropar-nos a una veritable escola inclusiva.

L'experiència ha estat prou reeixida perquè realitzem, en aquest proper curs 2005-06, un pas endavant en el model inclusiu d'educació. En especial aprofundirem en les unitats de programació en l'àrea de llenguatge, en el treball en petits grups, en el tema de la participació i en el disseny de la proposta de formació. Participen en l'experiència onze escoles de la comarca. Els serveis educatius treballarem de manera coordinada i comptarem amb la participació d'assessors externs.



Referències bibliogràfiques

AINSCOW, M.; BOOTH, T. (2003): Índex per a la inclusió. Editat i produït pel CSIE.

AINSCOW, M. (2001): Desarrollo de escuelas inclusivas. Madrid. Narcea.

ARDANAZ, L.; ARMEJACH, R. (2004): La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones. Barcelona. Graó. Col·lecció Claves para la Innovación Educativa, 26.

BENLLOCH, M.; FEU, M^a. T.; SELLARÈS, R. (2002): Com fer escola de tots i per a tots. Barcelona. Associació de Mestres Rosa Sensat. Temes d'Infància, 41

BLEGER, J. (1985): Temas de psicología: Grupos operativos en la enseñanza. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.

BRAY, S., (2001): "Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva". Suports Vol. 5. Núm. 1, pp. 26-31.

BRAY, S. (2001): "L'educació inclusiva: definició, context i motius". Suports Vol. 5. Núm. 1, pp. 18-25.

CASSANY, D. (1993): La cuina de l'escriptura. Barcelona. Empúries.

DARLING-HAMMOND, L. (2001): El derecho de aprender. Barcelona. Ariel educación.

ELBOJ, C; PUIGDELLÍVOL, I; SOLER, M; VALLS, R. (2004): Comunidades de aprendizaje. Barcelona. Graó

FULLAN, M. (2002): Los nuevos significados del cambio en la educación. Barcelona. Octaedro.

GRAHAM, S; HARRIS, K. R. (2005): Writing better. Effective Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties. Baltimore. Paul H. Brookes.

IDOL, L., (1998): "Qüestions relacionades amb la construcció d'escoles col·laboradores i inclusives", Suports, Núm. 2, pp.42-56.

PALOU, J; BOSCH, C. (Coord.) (2005): La llengua oral a l'escola. 10 experiències didàctiques. Barcelona. Graó

PUIG, J. M; MARTIN, X; ESCARDÍBUL, S; NOVELLA, A; (2000): Com fomentar la participació a l'escola. Propostes d'activitats. Barcelona. Graó.

PUJOLÀS, P. (2003): Aprender juntos alumnos diferentes. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula. Vic. Eumo.

STAINBACK, S; STAINBACK, W. (2001): Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Madrid. Narcea.

TONUCCI, F. (2004): Quan els infants diuen prou!. Barcelona. Graó. Biblioteca de Guix 138.

Correspondència amb els autors:

Joan Bonals i Picas, Psicòleg, EAP del Berguedà. C/ Nord, 1-bis, 08660 Balsareny. E-mail: jbonals@xtec.net.

Àngela González Giménez, Pedagoga, EAP del Berguedà. C/ Llobregat, 67 1r 1a, 08692 Puig-Reig. E-mail: mgonza22@xtec.net.

Sara Isach Roca, Treballadora social, EAP del Berguedà. Camí de Santa Maria, 15 B, 08610 Avià. E-mail: sisach@xtec.net.

Marta Pla i Llumà, Psicòloga, EAP del Berguedà. C/ Marià Miró, 15, 08600 Berga. E-mail: mpl123@xtec.net

(*) Traducció de l'article lliurat a l'editorial Praxis "Trabajando desde un modelo inclusivo. Una experiencia en la comarca del Berguedà"