

À

MBITS

de Psicopedagogia

REVISTA CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ

21

HIVERN 2007



ÀMBITS

de Psicopedagogia

REVISTA CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ

SUMARI

EDITA

ASSOCIACIÓ CATALANA DE PROFESSIONALS
dels EAP (ACPEAP)
Avda. Drassanes, 3 08001 BARCELONA
Tel. 93 481 73 98

ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA

C/ Collserola, 89 08290 CERDANYOLA
ambitsacpeap@gmail.co
www.pangea.org/ambits



COORDINACIÓ

Joan Serra Capallera

CONSELL DE REDACCIÓ

Joan Agelet Profitós
Ramon Almirall Ferran
Eulàlia Bassetas Ballús
Carme Gisbert Ochoa
Dolors Gispert Sala
Tessa Julià Dinarés

CONSELL ASSESSOR

César Coll (*Universitat de Barcelona*)
Climent Giné (*Universitat Ramon Llull*)
Josep Maria Mominó (*Universitat Oberta de Catalunya*)
Pere Pujolàs (*Universitat de Vic*)
Isabel Solé (*Universitat de Barcelona*)
Joan Subirats (*Universitat Autònoma de Barcelona*)
Ferran Sentís (*ACPEAP*)

Disseny i maquetació

Vicens Edu

Portada

Quim Domene

Il·lustracions

Robert Doisneau

Impressió: Impremta Aubert - OLOT

Dipòsit legal: GI-77-2001

ISSN 1885-6365

Preu: 4,30 €

TARDOR 2007

Amb la col·laboració:

 Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació

ENTORNS D'ACTUALITAT

- 3 • Recuperar el discurs, recuperar la pràctica. **Joan Serra Capallera**
- 4 • Notícies ACPEAP

OPINIÓ

- 4 • Àmbits d'inclusivitat a l'atzar. **Isabel Solé**
- 6 • Respostes a les velles i noves desigualtats. Les polítiques d'inclusió social.
Ricard Benito, Jordi Collet, Joan Subirats

ARTICLES DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ

- 07 • Educar en la diversitat en una escola inclusiva. **Paco Jiménez**
- 12 • Entrevista a la sra. Isabel Darder. **Àmbits de Psicopedagogia**
- 13 • L'escola inclusiva. Una visió de les famílies. **Noemí Santiverí Papiol**
- 15 • Portant a la pràctica l'índex per a la inclusió.
Ester Miquel Bertran, David Duran Gisbert
- 20 • Estratègies per anar cap una escola inclusiva. Document per a formadors/es.
**Dolors Gispert Sala, Juanjo Gómez Piriz, Teresa Huguet Comelles,
Elisabet Morillo Verdejo, Cèlia Torres Pubill, Maria Vilella Martí**
- 25 • Caminem cap a la inclusió. Les USEE un gran pas.
Rosa Maria Calmet Sangenís
- 27 • 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, Elvira Martí Brossa
- 30 • L'assessorament de l'EAP a un centre amb unitat de suport a l'educació especial.
Mireia Ribalta Aymamí
- 32 • Un dia a la USEE. **Meritxell Margalef Bernal**
- 37 • Transformació d'un centre d'educació especial en centre proveïdor de recursos
per a la inclusió educativa d'alumnat amb greus barreres a l'aprenentatge i a la
participació. CEE ASPASIM – 20 anys d'un procés
**Efren Carbonell, Núria Capellaso, Montserrat Creuheras,
Glòria Escudero, Meritxell Milian**
- 44 • Reflexions del grup de treball dels centres d'educació especial. la inclusió, una
escola per a tothom? **AAVV**

MIRADES PER A LA INCLUSIÓ

- 46 •

PRESENTACIÓ D'UNA ASSOCIACIÓ

- 53 • Taller de Germans

CRÒNICA DE ...

- 54 • El gimnàs de la Victòria. **Victòria Galí, Tessa Julià**

RECUPERAR EL DISCURS, RECUPERAR LA PRÀCTICA

Mentre aquests dies l'actual conseller d'Educació, Ernest Maragall, presenta a l'opinió pública les bases de la futura llei catalana d'educació, el Pla d'Acció per avançar en l'educació inclusiva s'està fent esperar. Una i altre, la llei i el pla, mantenen una estreta biunivoquitat. La nova llei que, segons paraules del conseller, "pot implicar canvis qualitatius de fons", recull en el seu preàmbul, com indica la directora general d'Atenció a la Comunitat Educativa, Isabel Dader, en l'entrevista que publiquem en aquest número, "el concepte d'escola inclusiva com a fet d'escola catalana". La nova llei suposa, doncs, l'assumpció d'un model educatiu que fa de la inclusió educativa un dels seus paradigmes. El futur Pla d'Acció n'ha de ser la seva concreció.

De la comprensivitat de la LOGSE a la inclusió educativa recollida en la LOE i en la futura nova llei catalana han passat més de quinze anys, un curt trajecte, si és vol, de la integració a la inclusió, o pel contrari, un llarg trànsit en el que les pràctiques dels professionals de l'educació hem vist qüestionats o validats alguns dels que en aquest període de temps s'han plantejat com a principis rectors de la nostra actuació: la resposta escolar a la diversitat de l'alumnat, per exemple. De teló de fons han sorgit noves narratives educatives, la tant mencionada cohesió social en seria un exemple prou evident (narratives que es pretenen com a noves, però que es corresponen a vellíssimes aspiracions socials assignades a l'escola i a l'educació). Inclusió i cohesió social, com autonomia o descentralització, impregnen els discursos i configuren els paràmetres discursius que han de vestir la pràctica. Com a nous focus de llum il·luminen un trajecte ja conegut, aquell descrit per la LOGSE i per l'aposta educativa que se li associava: l'atenció a la diversitat, en dèiem. Avui, refem narratives sobre un debat que no hem sabut fer o que no han volgut fer: la resposta a la natural diversitat de realitats personals i col·lectives que poblen les nostres escoles. D'aquí que avui puguem parlar amb una facilitat excessivament vàcua d'un curt trajecte de la integració a la inclusió, i alhora, d'un llarg trànsit de la selecció escolar de l'escola classista a la universalització del dret d'entrada a l'escola. Antonímia aparent, les dues afirmacions actualment no es contradueixen, però tampoc es complementen, formen part del sumatori de realitats que imposen tant als discursos com a les pràctiques.

En aquest marc, des d'ÀMBITS hem volgut apostar per reconèixer i fer reconeixible l'entramat complex de realitats, vivències, pràctiques, il·lusions o rotunditats que configuren allò que el preàmbul de la futura llei vol recollir. Hem decidit mirar la "realitat de la inclusió" des de l'escrit d'aquells que en formen part. Així, hem acabat construint un número de mirades múltiples, únic en aquests moments al Principat, des de les diferents arestes d'un complex prisma. Algunes les hem agrupat sota el lema de **mirades per a la inclusió**, sabent però, que en cadascuna de les pàgines de la revista el que es recull és la voluntat comuna de mirar i construir: des del noi o la noia, des de l'administració educativa, des dels mestres i educadors/es d'escoles, instituts o llars d'infants, des del lleure o la universitat, des del món laboral o la inspecció educativa, des dels assessors psicopedagògics i les mares i pares, des de la Plataforma Ciutadana per a una Escola Inclusiva a Catalunya o la reconversió dels CEE. A voltes tècnic, a voltes emotiu, l'escenari dialògic pel que hem apostat no conclou, sinó que apunta la direcció del futur transitar. Continuarem cooperant en la construcció i escrivint sobre el procés. Apunta-t'hi.

Joan Serra Capallera

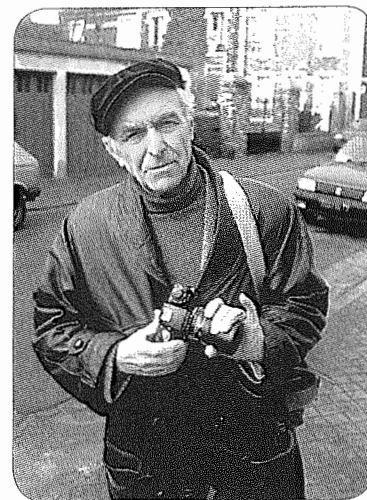
Coordinador d'Àmbits de Psicopedagogia

IL·LUSTRACIONS

n.21

ROBERT DOISNEAU

1912 - 1994



"Il paraît que seuls les fous rêvent en couleur. Tous les autres en noir et blanc. Les photos de Robert Doisneau appartiennent à mes rêves, mais pourtant dans ces fameux clichés en noir et blanc, il m'arrive d'y reconnaître un personnage, une scène, un coin de rue débordant de couleurs.

Alors?

Alors, je dois être un peu fou, ou simplement son "noir+blanc" à lui, ne donne pas du gris, mais des teintes plus étranges.

Le gris, le grisâtre, la grisaille cela évoque le triste, l'uniforme et l'uniformité. Or, les photos de Doisneau, si elles nous touchent, nous émeuvent toujours, ne flattent jamais la peine et le chagrin. Et même quand les ruines de l'après-guerre se dessinent encore en arrière-plan, elles amènent toujours un sourire ou un clin d'oeil.

Doisneau savait-il seulement pleurer? Peut-être, mais en secret. Pas pour ou sur lui-même."

Claude Villers

"Tous les jours dimanche"

NOTÍCIES ACPEAP

Novament amb vosaltres per comentar les últimes actuacions realitzades.

En l'últim trimestre l'associació va mantenir contactes amb l'associació dels CREDA i amb l'associació THEKNE, que agrupa els tècnics municipals d'educació, aquestes primeres trobades van servir per establir un coneixement mutu i possibles col·laboracions futures.

A nivell del **Departament d'Educació** es va mantenir una entrevista amb el Sr Jesús Viñas per tractar aspectes del Decret de Serveis Educatius i tornar a explicitar la nostra posició, ja coneguda, al respecte.

Sobre el projecte **Horitzó: Escola Inclusiva**, s'està acabant l'organització de les Primeres Jornades de Divulgació de Bones Pràctiques Inclusives que es distribuïran de la següent manera:

Primera Jornada, 15 de desembre:

Els suports: dins o fora de l'aula ordinària

Segona Jornada, 26 de gener (data a confirmar):

Estratègies per aconseguir actituds favorables a la inclusió

També s'han seleccionat 16 experiències de les 27 que es van presentar per tal de publicar-les o bé donar-les a conèixer als mitjans de comunicació.

Quan rebeu aquest número de la revista Àmbits ja estareu al corrent de quina ha estat la decisió de l'assemblea respecte al **futur de l'associació**, potser no respondrà a les expectatives de tothom, però en tot cas serà una opció reflexionada i presa de manera consensuada.

En el debat que va tenir lloc es van sospesar les avantatges i inconvenients de les dues opcions que es presentaven:

- A. Associació de psicopedagogs i psicopedagogues que treballen en un SE en l'àmbit de l'assessorament psicopedagògic.
- B. Associació Catalana de Psicopedagogia per als psicopedagogs i psicopedagogues que treballen en l'àmbit de l'educació.

Es van exposar els punts de vista de cadascú i posteriorment es va passar a la votació, en total 66 vots.

- 33 vots per l'opció A
- 32 vots per l'opció B
- 1 vot nul

El resultat reflecteixen clarament la situació del moment, les opcions estan molt igualades i demostren que no és el moment de canvis, si però d'endegar una nova etapa amb una junta renovada, de caire provisional, en espera de convocar una altra assemblea per ratificar-la. Aquesta junta estarà formada per nous companys i companyes i per quatre membres de la junta anterior.

A partir d'aquí s'obre una nova etapa i s'inicia un nou projecte. La tasca no serà fàcil ja que s'haurà d'afrontar el desplegament del decret dels serveis educatius i per tant l'associació necessita tenir força i estar recolzada per tot el col·lectiu.

Enhorabona i endavant

Maria Vilella

ÀMBITS D'INCLUSIVITAT A L'ATZAR

(Cada cop passa el mateix. Quan rebo l'e-mail de la redacció d'Àmbits demanant-me la col·laboració per al proper número, sempre penso en el temps dilatat que tinc per davant. Però quan rebo el segon e-mail, que recorda que estic esgotant el termini, em sembla mentida que un parell de mesos puguin transcórrer en quatre dies. I així estem, ara, intentant dir alguna cosa sobre escola inclusiva, o inclusivitat, o inclusió... i ja estic fora de termini! I a més, el tema, com si fos senzill aportar gaire a un tema com aquest, que per molts psicopedagogs és pa de cada dia i llibre de tauleta de nit.

I si no, només cal mirar-se els Àmbits. A l'atzar, perquè l'atzar ha volgut que alguns estiguin a casa, i d'altres al despatx de la facultat –també un altre problema, això dels dos llocs de treball, el que necessito sempre està a l'altra banda-, més de la meitat

dels exemplars de la revista que consulto tracten sobre la inclusió o sobre experiències inclusives. I segur que són molts més els articles que de manera directa o indirecta s'hi refereixen... editorials, experiències, tractaments monogràfics han girat sobre... el tema del tema? –Monzó dixit- ... perquè ben mirat, l'assoliment d'una escola inclusiva fa intervenir de manera integrada la majoria d'"idees principals" sobre l'educació en la seva doble dimensió d'eina de desenvolupament individual i social.

Mira... aquí mateix, el Climent[1], recordant que "(...) la inclusió no es pot reduir a una qüestió tecnològica, ni metodològica fonamentalment, sinó filosòfica; de principis, de manera d'entendre l'educació i les seves finalitats (...)". Això hem dit sempre, no? que segurament el que més explica les pràctiques

dels centres és la seva cultura, i aquí el problema també fa temps que el detectem, com es canvia la cultura?. Fa quatre dies parlàvem d'“integració”, a mi al menys em semblava ja un canvi revolucionari, en fi, no només a mi, de fet hi va haver plans nacionals i lleis en bona part dirigits a la integració.

Però ara la cultura i les pràctiques a les quals tendim transformen aquesta idea i estableixen l'escola inclusiva com horitzó (en Joan Serra ho recull en aquesta ressenya sobre el projecte *Bones pràctiques inclusives*, després hi torno, que ja estic perdent el fil).

Llegeixo aquí, a les propostes del Grup de Treball de la Comissió Professional de l'ACPEAP[2] per avançar cap a una escola inclusiva: “Integració: (...) experiències en què el tipus d'atenció que es dona és el d'incorporar l'alumne amb nee al centre ordinari(...) en aquest model es parteix de la idea que és l'alumne qui s'ha d'adaptar a l'escola i el recurs és per compensar les diferències. Inclusió: amb aquest terme es fa èmfasi en el fet que el centre doni una resposta des d'una perspectiva institucional i per a tota la diversitat de necessitats educatives que presenta el seu alumnat (...) Es basa en el canvi de cultura de la institució, dels professors i de les metodologies a l'aula amb la finalitat d'incloure tots els alumnes (...) accepta i preten atendre l'alumne –el màxim possible- dins del seu grup de referència.

Cap d'aquests modalitats és una qüestió de tot o res i els centres en van fent aproximacions successives i diverses. Cal veure la inclusió com un procés que requereix convenciment i actituds obertes amb voluntat de millora (...)”.

Que requereix convenciment i actituds obertes amb voluntat de millora... això també ho diu el J. Serra[3], ara ja hi torno; aquesta pregunta que es fa, “A qui li interessa la inclusió escolar?” em sembla imprescindible plantejar-la quan estem davant d'un repte de l'envergadura d'aquest. Perquè és clar, a veure, qui dirà que no li interessa la inclusió? Doncs alguns professionals la visió dels quals –no sobre la inclusió, sinó sobre l'educació i segurament sobre molts d'altres aspectes- no compartim, però als qui és just de reconèixer, al menys, la coherència. El problema es troba més aviat en els que diuen una cosa i n'actuen una altra, i és més punyent quant més alt és el seu grau de responsabilitat.

Això que diu en Serra m'agrada perquè recupera el caràcter profundament transformador que tenen les pràctiques inclusives que ja són una realitat; però també per l'anàlisi de les condicions que en poden permetre la generalització: “**el convenciment** (dels professionals implicats, dels usuaris i l'administració, el que fa que en conseqüència esdevingui un convenciment social), **la complicitat** (la generació de sinèrgies entre els agents implicats i l'administració) i **la decisió** (personal i professional, però de manera fonamental “política”). El tema és si aquests tres factors són presents en l'actual administració educativa catalana. Em temo que no.” Això és de l'hivern de 2006, però no em sembla que les condicions hagin canviat tant com per merèixer un diagnòstic diferent.

L'orientació inclusiva exigeix el concurs d'aquestes variables; serà més o menys viable segons que cadascuna i la seva interacció es concretin. No és una qüestió de tot o res, sinó de grau, tot i que a mi em sembla que la decisió política per la inclusió –i la presa de decisions conseqüent que implica- adquireix un paper vertebrador de les altres. L'article de Pujolàs[4] em porta a pensar, relacionant amb això, que decisió política de tendir cap a

una societat més justa i cap a una escola inclusiva exigeix, entre molts d'altres aspectes, defugir una visió ingènua i romàntica. “(...)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. 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”. Per suposat, tenir-les presents per evitar o saber tractar les que són negatives alhora que s'aprèn a aprofundir en les de caire positiu.

El salt qualitatiu necessari és el que ha de portar a establir les condicions de tot tipus per facilitar el progrés cap a institucions més inclusives, sabent que els camins que cal recórrer no són idèntics, ni la velocitat la mateixa, però que les dificultats apareixeran en tots els casos. A mi em semblaria molt interessant promoure no només un debat sobre aquelles condicions, sinó també sobre la prioritat que atorguem a la consecució de graus més elevats d'inclusivitat en els centres educatius. Com es concreta aquesta prioritat en els projectes en que s'impliquen? I en la dotació de recursos que reben? I en la formació que se'ls dirigeix? I en la funció que es prioritza per als serveis que els donen suport?

En relació a aquest darrer aspecte, la valoració que fan els EAP sobre la seva pròpia trajectòria és clara: “Els EAP hem tingut una funció d'escolaritzar, d'ajudar els pares a decidir el centre més adequat per al seu fill, però des de l'administració no s'ha recolzat el paper que creiem que seria més interessant i positiu de cara a la inclusió: la funció d'assessorament als centres [centre, aula i professors, alumnat i família, sector] –conjuntament amb els estaments i serveis de l'administració- amb la intenció d'ajudar-los a avançar cap a una escola inclusiva”.

Quin tema, aquest. No sé pas si ens en sortirem...).

Isabel Solé

Facultat de Psicologia, UB

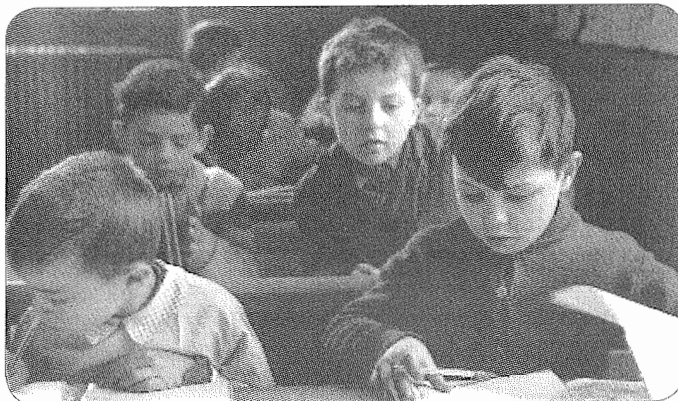
Notes:

[1] Giné, C. (2005) Aportacions a la comprensió, construcció i manteniment d'una escola per a tots. *Àmbits de Psicopedagogia*, 15, 10-13

[2] Grup de Treball de la Comissió Professional de l'ACPEAP (2005) Anàlisi de la situació actual de l'atenció a la diversitat a Catalunya i propostes de l'ACPEAP per avançar cap a una escola inclusiva. *Àmbits de Psicopedagogia*, 14, 28-38

[3] Serra, J. (2006) A qui li interessa la inclusió escolar? *Àmbits de Psicopedagogia*, 19, 3. [negretes a l'original]

[4] Pujolàs, P. (2005) La inclusió escolar: principis i estratègies per fer-la possible. *Àmbits de Psicopedagogia*, 15, 14-20



RESPOSTES A LES VELLES I NOVES DESIGUALTATS. LES POLÍTIQUES D'INCLUSIÓ SOCIAL

En la realitat social que ens envolta s'han anat desenvolupant noves situacions d'exclusió, mentre persisteixen formes tradicionals de desigualtat. Seguim tenint casos de pobresa, es mantenen les desigualtats en l'accés als recursos educatius, i seguim tenint situacions de discapacitat i dependència que avui segueixen plantejant problemes en vells i nous formats. En efecte, altres problemes socials estan adoptant ara noves formes, sovint més complexes. Així, si bé no tenim l'atur que teníem fa uns anys, ens encaminem cap a altes temporalitats i precarietats en els llocs de treball, i trobem noves dificultats d'accés a l'habitatge, amb fenòmens de violència immobiliària contra col·lectius com a gent gran, i fins i tot el deteriorament i l'infrahabitatge que afecta a les persones amb menys recursos. Però, al costat d'aquests temes, emergeixen dels canvis estructurals de les nostres societats, nous focus de conflictes i de desigualtat real o potencial. Del canvi en les estructures familiars, que té aspectes ben positius, ens apareixen els problemes derivats de la "monomarentalitat". Al costat de la creixent diversitat i multiplicat cultural fruit de les immigracions, que és un factor d'enriquiment evident del país, acaba derivant-se també la fragilitat en la acollida de molts de aquests nous ciutadans. Del canvi sociodemogràfic que sorgeix del gran increment en l'esperança de vida, es deriven els riscos d'exclusió relacional de la gent gran i la seva dependència d'aquests vincles. En síntesi, **les necessitats socials han esdevingut més complexes però també més dinàmiques**, i requereixen polítiques públiques de resposta que tinguin aquests factors i dinàmiques de canvi.

Per l'impuls d'aquestes **polítiques d'inclusió** es necessita comptar també amb un imaginari col·lectiu, un discurs i una narrativa capaç de sensibilitzar a la gent sobre la importància de les polítiques contra l'exclusió. Aquesta és potser una de les mancances de moltes polítiques de serveis socials fins al moment. Aquest discurs ha d'anar acompanyat i s'ha de poder traduir en resultats concrets. Les dues coses són igualment importants: el discurs, l'imaginari, però també els resultats, les accions que legitimin i mostrin. Si imaginem quins serien els possibles **valors** entorn els quals es podria crear aquest imaginari, pensem que podrien ser: la recuperació d'una idea forta d'**igualtat**, en el sentit de redistribució amplia de les possibilitats, oportunitats i recursos que permetin garantir condicions d'igualtat entre la gent. Però hem d'estar atents a evitar una visió de la igualtat que acabi generant dependència respecte de les polítiques públiques. És important incorporar el valor de l'**empoderament i de l'autonomia personal**, per tal que siguin els mateixos col·lectius i persones els protagonistes de la seva inserció, i els responsables finals de les seves opcions vitals. En aquest binomi, hem d'incorporar també el valor de la diversitat o del **reconeixement de les diferències**. Valor clau en una societat heterogènia com és ara la nostra, on s'ha de saber articular el valor de la diversitat com a antònim d'homogeneïtat que no pas com a sinònim de desigualtat. Hem de recordar que el contrari d'igualtat és desigualtat, mentre que diferent i divers són contraris d'homogeni. Cal també saber **fomentar els vincles de**

solidaritat i de les xarxes comunitàries. Això vol dir enfortir el capital social, la capacitat social de créixer i desenvolupar-se, no només des del punt de vista econòmic, sinó sense deixar de banda els valors de la reciprocitat i solidaritat i sense enfortir les xarxes comunitàries. I tot plegat precisa de diagnòstics adequats per a cada realitat, diagnòstics que han d'anar acompanyats de mesures i objectius, que ens permetin avançar col·lectivament.

Parlant de polítiques d'inclusió, caldria insistir en alguns elements específics:

Elements de caràcter preventiu de debilitament de factors d'exclusió, com és el cas de estratègies preventives contra l'exclusió social severa i dels processos de cronificació de l'exclusió: sense sostre i llocs d'acollida, gent gran i polítiques de bon veïnatge etc.

Estratègies de promoció social i de recuperació de l'autonomia personal; polítiques d'inserció.

Articular elements d'universalitat amb perfils d'atenció més específics (col·lectius vulnerables) La universalització tant dels recursos, de serveis socials com socioeducatius és important, però cal conèixer i tenir en compte l'existència de perfils com ara els de gent gran, nouvinguts, discapacitat sovint mentals que encara no han estat ben abordades amb els aparells administratius tradicionals.

Importància del eixos de transversalitat, No cal universalitzar tan sols la educació i la sanitat sinó que la promoció de l'habitatge i l'ocupació poden ser palanques fonamentals d'autonomia personal. Això vol dir que cal involucrar els departaments de promoció econòmica i habitatge en els plans fent-los transversals. L'habitatge de promoció oficial deixa fora un gran nombre de persones que precisen d'un habitatge d'inclusió. També cal posar solucions a l'accés precari a l'ocupació.

Dimensió participativa de les polítiques d'inclusió. S'han de generar xarxes que incorporin el conjunt de la iniciativa social que avui treballa per la inclusió mitjançant mecanismes que superin les possibles dinàmiques de clientelisme provocades per les subvencions, i la dependència d'aquestes. La lògica de relacions entre teixit social i institucions públiques, ha d'estar presidida per la col·laboració i el treball conjunt vinculat a objectius compartits. El teixit social, no té el monopoli de la legitimitat, igual que els ens públic no tenen el monopoli de l'actuació contra l'exclusió, per això cal implicar accions i treballar en conjunt des dels barris, des de les xarxes comunitàries, de bon veïnatge, d'ajuda mútua etc.

Ricard Benito
Jordi Collet
Joan Subirats
IGOP-UAB

EDUCAR EN LA DIVERSITAT EN UNA ESCOLA INCLUSIVA

Paco Jiménez

Degà de la Facultat d'Educació i Psicologia de la UdG

RESUMEN

Educación en la diversidad en una escuela inclusiva

El tema de una educación en la diversidad en la escuela inclusiva no genera adeptos incondicionales sin provocar controversias. Se trata de una cuestión polémica porque hay una cierta conciencia social de que por un lado genera apoyos, y por otro lado, suscita incertidumbres, rechazo y manifestaciones más o menos acertadas.

Es necesario encontrar puntos de acuerdo que nos permitan continuar trabajando por una escuela inclusiva y esto nos obliga a trabajar para generar una dinámica de cambio que haga factible el derecho a la educación de todos los alumnos de la escuela.

Para que este cambio se pueda producir, la escuela deberá seguir adaptándose a una nueva realidad. Esta nueva realidad se podría generar si somos capaces de proponer una nueva formación inicial del profesorado del sistema educativo de calidad ya que no podemos perpetuar un modelo de formación que no conecte con las necesidades que genera una sociedad cambiante, dinámica e intercultural.

ABSTRACT

Educate in the diversity in an inclusive school

Educate in the diversity in an inclusive school does not generate unconditional followers without causing controversies. It is a controversial question because there is a certain social conscience that it generates supports, and on the other hand, induces some uncertainties and even rejection. It is necessary to find agreement points that allow us to continue working for an inclusive school and this forces us to work to generate dynamics of changes that follows the right to the education of all the students in the school. Looking for this change, the school will have to continue adapting to a new reality. This new reality could be generated if we are able to propose a new quality training of teaching staff. We cannot perpetuate a formation model that does not connect with the necessities of a changing, dynamic and intercultural society.

1. INTRODUCCIÓ

L'educació en la diversitat en una escola i societat inclusives hauria de ser la base del funcionament de qualsevol societat i, a la vegada, un reflex de la realitat social i cultural.

Educació en la diversitat no és solament un concepte acadèmic, escolar o educatiu, és, fonamentalment, un concepte social que hauria de desenvolupar-se, de manera natural i sense necessitat de posar en marxa mecanismes suplementaris d'afecte, de protecció i d'atenció especials. No hem d'oblidar que el concepte educació no ha de fer referència a un àmbit específic, és un concepte global i inclou tots els àmbits de relació de les persones.

Si és veritat que la finalitat de l'educació en la diversitat és viure junts, aleshores, cal que la resposta educativa de l'escola inclusiva sigui vàlida per a tot l'alumnat i en contextos normalitzats. Es tractaria de garantir els drets de tots els alumnes de manera que les regles del joc fossin vàlides per a tothom i possibilitessin una vida i un desenvolupament òptims.

Malgrat tenir un sistema educatiu únic i, suposadament, vàlid per a tothom, hem pogut observar i comprovar que les regles del joc no han estat vàlides per a uns sectors determinats de la població. La mateixa escola especial n'ha estat un exemple, tot i que evidentment s'han desenvolupat experiències positives en aquest àmbit, ja que aquesta ha primat més l'assistència i la protecció i l'empara que l'exercici d'uns drets i d'una educació. És evident que l'entorn específic no facilita ni afavoreix la lliure participació de les persones, d'acord amb els seus interessos, en la vida social, familiar, econòmica i laboral. Per altra banda, seria absurd negar l'important paper que han desenvolupat i desenvolupen les escoles d'educació especial. Si es portés a terme un treball de revisió, reforma i millora de la funció de les actuals escoles d'educació especial, és possible que es pogués aprofitar l'experiència dels seus professionals en benefici dels alumnes i dels professionals que treballen a l'escola ordinària, dels centres de recursos, dels equips d'assessorament psicopedagògic i, és

possible, també, que no fos necessari replantejar, una vegada més, el paper de l'escola d'educació especial sense possibilitat de transformació.

Quan parlem d'educar en la diversitat en l'escola inclusiva hem de ser conscients que, de vegades, s'han dut a terme experiències que no han animat a una generalització positiva dels resultats, però, també és cert que s'han dut a terme experiències positives que no han transcendit i és evident que algunes pràctiques educatives mostren que l'educació en la diversitat en una escola per a tots, també és possible.

Certament, encara s'especula molt i es concreta poc. Els discursos teòrics i les pràctiques educatives segueixen demostrant, en moltes ocasions, que existeix certa desconexió entre si i, de vegades, es pot afirmar que les actituds i les pràctiques educatives reals no demostren suficient sensibilitat ni professionalitat pel tema.

L'educació en la diversitat a l'escola inclusiva no genera adeptes incondicionals sense provocar controvèrsies. Ja fa molts anys que el tema és controvertit als centres escolars, a la universitat, a l'administració, entre el professorat, a les famílies i a la societat en general. És una qüestió polèmica perquè és al carrer, es coneix i, en certa manera, hi ha una consciència social que, per una banda, genera suports i, per una altra, suscita incerteses, rebuig i manifestacions més o menys encertades.

En moments com l'actual, en què les polítiques de benestar social estan en crisi, és necessari reflexionar sobre aquest tema per crear àmbits d'informació i diàleg i sobre tot, per convenir accions concretes en una escola oberta a la diversitat.

Un dels obstacles que dificulten la comprensió del tema, quan es parla d'educació en la diversitat, és que encara i de manera simplista i reduccionista s'identifiquen i s'estigmatitzen les persones. Es tendeix a focalitzar un aspecte definitori de la persona

i s'oblida la perspectiva més oberta i global.

Evidentment, a les darreres dècades les lleis han tendit a prioritzar el que s'ha anomenat atenció a la diversitat, però també és cert que és necessari replantejar de manera rigorosa el sentit veritable d'una educació per a tots. L'educació en la diversitat és un procés de llarga durada i s'ha d'anar supervisant, revisant i modificant en funció de la seva avaluació i aquest ha estat, potser, un dels errors de l'administració, que no ha avaluat el procés i no ha pogut modificar actuacions i comportaments.

És necessari trobar punts d'acord i de trobada que ens permetin seguir treballant per una escola inclusiva i és obligat treballar per generar una dinàmica de canvi que faci factible el dret a l'educació de tot l'alumnat de l'escola.

Per tal de que aquest canvi es produeixi, l'escola haurà de seguir adaptant-se a una nova realitat. Aquesta nova realitat es podria generar si som capaços de proposar una nova formació inicial de qualitat del professorat del sistema educatiu ja que no podem perpetuar un model de formació que no connecti amb les necessitats que genera una societat canviant, dinàmica i intercultural.

2. D'EDUCACIÓ ESPECIAL A EDUCACIÓ EN LA DIVERSITAT A L'ESCOLA INCLUSIVA: BREUS REFLEXIONS

És evident que la història de l'educació especial és també, en part, història de l'educació. Als diferents moments, significatius o no tan significatius de la història de l'educació, corresponen moments i situacions que han marcat l'inici d'una nova manera de comprendre, d'assumir i de tractar l'educació especial en sentit específic i l'educació en la diversitat de manera genèrica. Certament, l'educació especial i l'educació en general no s'han limitat a experimentar l'evolució d'un model únic i s'han recolzat en aportacions de diferents experts, però, potser no sigui ara el moment més oportú d'analitzar detalladament un passat comú per a trobar una única identitat.

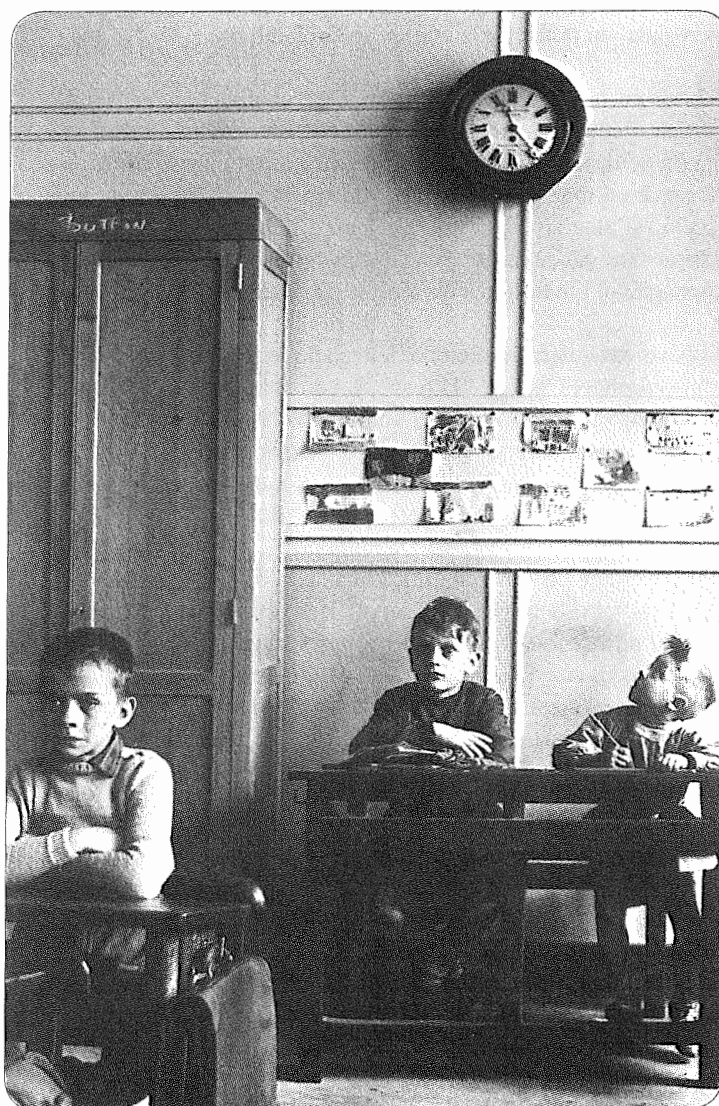
A partir de l'obligatorietat de l'ensenyament molts d'aquests experts van arribar a la conclusió de que no tots els alumnes tenien les mateixes aptituds i que alguns tenien moltes dificultats per a seguir el procés d'escolarització. Es realitzaven esforços per a obtenir una eina capaç de reconèixer els alumnes que tenien dificultats de seguir l'ensenyament normal i es construïa una escala mètrica de la intel·ligència, de manera que l'escola podia garantir els mateixos drets, a través de la creació de classes especials i de perfeccionament. A la vegada, aquests experts afirmaven que tot retard de la intel·ligència igual a dos anys d'edat cronològica, constituïa una presumpció greu de retard.

Al llarg del segle XX s'han anat produint importants canvis terminològics a l'hora de definir i de qüestionar el terme educació especial. S'ha seguit parlant d'educació especial en la seva accepció tradicional més convencional i com a recurs bàsic per a donar resposta a les necessitats educatives de tot l'alumnat de l'escola, encara que potser no hagi estat aquest el millor favor que s'hagi pogut fer a aquelles persones que, independentment de les seves característiques, tenen el dret i la necessitat de rebre educació en col·lectivitat. També és cert que, tot i existir un acord tàcit que qüestiona la validesa i urgència del terme educació especial, se segueixen desenvolupant pràctiques educatives que no contempen una veritable educació per a tots i, per altra banda, es posa en dubte el concepte d'educació per a tots en una

escola suposadament inclusiva, comprensiva i oberta a la diversitat. És evident que, al voltant del dilema educació especial o educació en general, existeix una infinitat de postures que no ajuden a trobar l'alternativa més vàlida. Per una part i amb el risc de caure en un reduccionisme, es troben aquells que plantegen una certa relativització al voltant del terme, i per altra banda els que emfatitzen i sublimen el terme educació per a tots.

Des d'aquestes línies es pretén no banalitzar el tema, sobre tot tenint en compte que, ambdues opcions no es poden analitzar de manera superficial si es considera la càrrega conceptual que té el concepte educació per a tots. Per altra banda, és difícil tractar el tema de manera objectiva i no es pot ignorar el treball realitzat tant a l'escola d'educació especial com el que desenvolupa i pretén desenvolupar en el futur l'escola ordinària, per a intentar donar resposta a totes les situacions educatives i socials de cadascuna de les persones que integren la societat.

Per a no caure en el subjectivisme, és indispensable conèixer les pràctiques educatives i els aprenentatges que poden portar-se a terme en altres contextos educatius immediats. És important analitzar les semblances i les diferències, els encerts i els errors, els èxits i els fracassos, i adoptar l'alternativa que sigui més idònia. És evident que no s'han d'importar models de qualsevol manera sense haver considerat avantatges i inconvenients i sense haver procedit a una anàlisi rigorosa que permeti veure virtuts a imitar i defectes a corregir.



No és necessari fer una revisió històrica i exhaustiva de l'evolució de l'educació especial en les últimes dècades del segle XX i primers anys del segle XXI per a justificar el que s'ha fet, potser seria interessant assumir i recordar com, al llarg de la història, s'ha intentat donar resposta a les necessitats educatives de tot l'alumnat i s'han multiplicat els esforços en la creació de patronats, associacions i centres específics i en l'elaboració de declaracions internacionals de drets del nen, així com la creació d'escoles i s'han tingut en compte els principis de la política d'integració en les lleis generals d'educació de diferents països.

La realitat global del segle XXI hauria d'ajudar a no repetir errors anteriors i a canviar la dinàmica de resposta a les necessitats dels diferents col·lectius socials i de l'alumnat de les escoles en particular.

El que sí és evident és que, considerant les diferents fites socioculturals que s'han anat produint al llarg de la història, s'ha passat d'una situació i visió segregadora de l'escola a una visió integradora, però, fins a quin punt és així?, quina relació hi ha entre la teoria i la pràctica? Crec que, encara, és necessari seguir afegint algun que altre objectiu a l'escola perquè sigui capaç d'organitzar respostes per a tots, des del principi de la igualtat d'oportunitats.

3. REPRODUIR EL MODEL DE L'EDUCACIÓ ESPECIAL A L'ESCOLA ORDINÀRIA O QUIN ÉS EL PROBLEMA REAL?

Fa algunes dècades que es ve qüestionant el terme educació especial per a definir l'àmbit i el tipus de educació que rep l'alumnat amb necessitats educatives derivades de naturaleses molt diverses. Sense prioritzar ni descartar cap opció i considerant diferents possibilitats, és cert que en l'àmbit de l'educació especial i en l'àmbit de l'educació en la diversitat s'han vingut desenvolupant pràctiques educatives que, en certa manera, han definit unes maneres de treball molt marcades pel model conegut com a deficitari que, evidentment, entra en contradicció amb el concepte d'educació en la diversitat a l'escola inclusiva. Així, per exemple, si s'analitzen les característiques definitòries dels diferents models més utilitzats al llarg de moltes dècades, podem constatar, entre altres qüestions, com el model mèdic ha vingut fent un abordatge orgànic de les característiques de l'alumne/a, contemplant-lo des de l'òptica neurològica, fisiològica, metabòlica i genètica, fixant les àrees afectades i les zones conservades amb l'objectiu de descriure les característiques i tendint a la taxonomia i descrivint les alteracions sobre la base dels símptomes. Per altra banda, les tècniques que ha utilitzat, bàsicament, han estat les entrevistes psiquiàtriques, els qüestionaris, les escales clíniques i les bateries de tests neuropsicològics i l'objectiu que ha perseguit ha sigut la classificació normal-patològic. Si ens centrem en el model psicodinàmic, basat en la teoria psicoanalítica, aquest ha tingut com a objectiu l'estudi de l'estructura de la personalitat del nen i ha utilitzat com a tècnica metodològica l'observació directa, les tècniques projectives i la clínica, per a elaborar, amb la interpretació, construccions teòriques de la personalitat. Si considerem el model psicomètric, veurem com aquest ha explicat que la conducta està en funció de variables intrapsíquiques a les quals no pot accedir directament encara que sí de manera indirecta, a través de connexions correlacionals i s'ha plantejat com a objectiu bàsic la classificació i les tècniques utilitzades són els molt coneguts tests d'aptituds, capacitats, perfils, específics, etc. Finalment, un model molt utilitzat com pot ser el model conductual, ens ha ofert dues perspectives.

Si es considera la perspectiva més estricta, aquesta es mou sota la premissa que afirma que la conducta és funció de les seves conseqüències i que allò cognitiu és un reflex que no condiciona la conducta i hi ha dues variables, la conducta i l'ambient que intervenen de manera prioritària. La segona perspectiva, afirma que la cognició no és un reflex i que hi ha un elevat grau de correlació entre cognició i conducta. En aquest cas tenen importància variables com l'ambient, l'organisme, la conducta, i 'observació sistemàtica de la conducta (registres quantitius) el registre fisiològic i les entrevistes han estat, en síntesis, les tècniques centrals d'aquest model.

És possible que, si persistim de manera exclusiva en algunes de les tendències abans presentades, sigui difícil arribar a la globalitat de la valoració psicopedagògica de l'alumnat i és possible que apareguin dificultats a l'hora de dissenyar la intervenció posterior i els possibles efectes. Aleshores, crec que és necessari enriquir i equilibrar les valoracions psicopedagògiques amb els procediments existents i contemplar totes les dimensions que globalitzen a l'alumne des de diferents punts de vista com poden ser l'orgànic, l'emocional, l'afectiu, el grupal, el cognitiu, de capacitats, de rendiment, el social i el familiar. És evident que la rapidesa i el factor econòmic segueixen sent els determinants en el moment d'optar per un o altre procediment; en aquest sentit, és evident que cal prendre consciència de les dificultats que impliquen altres abordatges, però no hem d'oblidar que l'objectiu és el d'arribar a un coneixement suficient de l'alumnat que permeti, amb els recursos necessaris, una intervenció idònia a les necessitats educatives des de la perspectiva de poder respondre al repte professional i humà que es planteja en cada cas.

Sense deixar de considerar el contingut exposat en les línies anteriors, hem de tenir present que al llarg dels últims anys s'ha vingut utilitzant i se segueix utilitzant el terme necessitats educatives especials i es pot afirmar que aquest terme, a més, s'ha convertit en la pedra angular i en el concepte sobre el qual es construeix el nou discurs educatiu i psicopedagògic. El terme pretén sintetitzar la imprescindible reflexió teòrica que, alhora, és l'eix que configura la formació inicial que reben els professionals de l'educació i la psicopedagogia que treballen en el camp de l'educació en la diversitat.

Així, doncs, i de cara al futur, quin és problema real? En primer lloc, crec que és necessari tenir clar què significa l'educació en la diversitat a l'escola inclusiva i quina resposta ha de donar-se en contextos, suposadament normalitzats, tant formals com no formals i/o informals i ser conscients que ja tenim un bagatge cultural que ens condiciona, però que ens hauria d'ajudar a planificar i programar el repte que ens presenta la diversitat a l'escola.

La conceptualització de termes com integració educativa, atenció a la diversitat, escola oberta a la diversitat, etc, ve, fonamentalment, de la política portada a terme, des de mitjans del segle XX, en països socialment desenvolupats, tenint especial protagonisme els països escandinaus, política educativa a considerar però de difícil imitació per raons d'ordre ideològic i polític, social, econòmic. De totes maneres, la normalització educativa és, per tant, una conseqüència de la concepció i les pràctiques educatives que pretenen que qualsevol persona pugui desenvolupar-se en la societat en la qual viu. Evidentment, les pràctiques educatives no es desenvolupen totes comptant amb tot tipus de

recursos i amb la mateixa implementació, els serveis no es descentralitzen de la mateixa manera, la qual cosa no permet cap tipus d'autonomia i, de vegades, no és veritat que aquests recursos s'acostin a les persones que més els necessiten i que més ho requereixen. En aquests moments de globalització, no és fàcil que la socialització de recursos propiciï la integració de tots en la societat, de manera que sigui veritat que tota persona pugui formar part activa i ser una part integrant i activa.

L'educació, sense adjectius, és aquella que facilita el contacte i la interacció en un mitjà funcional, de manera que es puguin utilitzar els mateixos recursos de forma separada/individualitzada i utilització simultània i que es propiciï una relació activa per aconseguir els mateixos objectius. El procés hauria de culminar amb una integració social de manera espontània que duguï a un acostament i a una veritable normalització, amb bona qualitat de vida o una vida de qualitat.

Una de les característiques innovadores que justifiquen la dicotomia, els dubtes, les indecisions i la presa de partit per l'educació, en sentit genèric, és que aquesta s'ha de desenvolupar i potenciar en diferents entorns com l'escolar, el laboral i el social.

En definitiva, tenint en compte la gran quantitat de definicions al voltant del terme integració, diversitat, ha d'arribar-se a considerar que l'educació és un procés, un objectiu global, un objectiu al que cal tendir. A partir d'aquí es pretén arribar a la integració social tot i que no s'ha de concebre l'educació en la diversitat, com un problema que se centra, fonamentalment, a proporcionar recursos i a elaborar currículums individualitzats i/o personalitzats per a l'alumnat.

És evident que la reforma educativa aprovada a principis de la dècada dels anys noranta, sense ser la solució als problemes que plantejava l'atenció a la diversitat, ha generat gran quantitat de controvèrsies i discussions en l'àmbit educatiu i en l'àmbit laboral. Independentment de les reformes conjunturals, l'educació ha de seguir complint amb una funció social i educativa, fonamentalment, com és la de saber donar resposta i adaptar-se a les necessitats individuals i personals de tot l'alumnat. No és possible, per tant, seguir mantenint el concepte d'educació especial en una societat multicultural que exigeix, al seu torn, respostes interculturals i és necessari proposar una educació en funció de necessitats de l'alumnat.

4. QÜESTIONAR PER A INNOVAR EN LA FORMACIÓ DEL PROFESSIONAL DE L'EDUCACIÓ

Partint de l'anterior, no té sentit seguir mantenint l'estructura d'escola d'educació especial. L'escola d'educació especial quedaria fora d'aquest plantejament, d'aquesta lògica i seria l'escola per a tots qui complís la funció de donar respostes, com recursos, a tots els alumnes. Certament, el problema de donar resposta a les necessitats de tot l'alumnat en una escola per a tots, no és solament un tema que entusiasmi, és més aviat complex.

Tampoc es pretén donar una resposta a la carta a cadascun dels problemes, però s'ha de tendir, cada vegada més, a intentar anar en aquesta orientació i fer possible que les pràctiques educatives siguin coherents amb la diversitat cultural de l'escola. Per altra banda hauríem de fer un esforç per a no escudar-nos en excuses banals i d'aquesta manera no donar resposta a les necessitats educatives de tot l'alumnat. Evidentment, és difícil, però no im-

possible, intentar plantejar una educació que contempli i respecti les diferències. Ningú pot negar que totes les persones tenen trets característics que els diferencien i ningú pot argumentar que la dificultat de donar resposta demostra la impossibilitat o la utopia de fer-lo. S'ha de respectar el dret a tenir un ensenyament individualitzat que respecti cada procés personal. Per descomptat que en el pla teòric no presenta tanta dificultat com en la pràctica. I és veritat que el procés és molt complex, es complicat i no resulta fàcil. El que no ha de fer-se és valorar qualsevol tret diferencial de la mateixa manera.

A aquells que tenen el temor de no ser realistes ha de dir-se'ls que convé ser molt prudents a l'hora de jutjar les diferències, però no per a limitar sinó per a capacitar. Certament, existeixen determinades necessitats que suposen determinades actituds, diversos comportaments, amb processos de desenvolupament, percepcions i vivències que condicionen de diferent manera que en el cas de no tenir-les. Per tant cal pensar en les limitacions que això suposa i veure com poden desenvolupar-se en un entorn normalitzat. Però no ha de descartar-se l'intent. Cal exigir que l'entorn reaccioni i aporti respostes que eliminin barreres i proposi accessos i respecti les originalitats individuals.

Amb tot l'anterior, hem de recordar que no es pretén ignorar l'existència de les diferències i que hauríem de duplicar els esforços. En aquest sentit, per què seguir parlant de tipologies? Parlar de tipologies genera una espècie de contradicció si es parteix d'un model teòric com el que es pretén exposar al llarg d'aquestes línies.

D'una banda, definir les característiques d'una persona en funció d'una tipologia suposa més limitacions si es fa com a condició bàsica, per altra banda és necessari conèixer característiques a tenir en compte si es pensa en la diversitat de comportaments fins i tot dintre d'una mateixa tipologia.

Ha d'evitar-se utilitzar tipologies com un coneixement fonamental i utilitzar de manera rigorosa les característiques de les tipologies. Certament és necessari no creure en l'etiquetatge i l'estigmatització que això suposa. Ha de tenir-se en compte que les tipologies no han de ser contemplades des d'una única perspectiva i sí plantejar una visió més holística.

Per aquestes i per altres raons, la proposta d'una educació per a tots, propugna una manera de valorar de manera diferent les necessitats educatives de tot l'alumnat, tenint en compte les seves característiques individuals. Actualment, per exemple, les persones amb greus problemes de comunicació, d'autonomia, d'interacció social, independentment de la naturalesa de la causa, és evident que requeriran de respostes basades a facilitar l'adquisició d'una sèrie d'hàbits d'autonomia personal i social del nivell o grau que sigui. És possible trobar persones classificades que siguin capaces d'arribar a automatitzar aprenentatges centrats en aconseguir hàbits bàsics de comunicació que donin resposta a les seves necessitats de tipus primari. Requereixen respostes que li permetin adquirir determinats hàbits d'autonomia personal i social que els faciliti resoldre problemes i adaptar-se a situacions en un context conegut. És possible que puguin aprendre una mica de llenguatge oral i altres sistemes de comunicació. També, requereixen de programació que ha de tenir en compte l'adquisició d'un màxim d'autonomia personal i social, així com, tenint en compte el seu desenvolupament,

d'aprenentatge dels instruments bàsics per a l'adquisició de la lectura i l'escriptura (prèvia a l'aprenentatge) i el concepte a través de l'escriptura i utilitzar operacions transaccionals senzilles. Requereixen, doncs, una adequació dels programes escolars en funció d'un retard d'aprenentatge i, per tant, un marge més ampli de temps per a l'assoliment dels objectius de tots els cicles de l'educació primària. L'educació de totes les persones s'ha de plantejar una sèrie d'objectius, però un d'ells, el primordial, ha de plantejar aconseguir el màxim d'autonomia possible de la persona.

Si es persisteix en l'educació per dèficit, en entorns restringits, no es facilita un accés a entorns normalitzats i no la hi habitua a conèixer les seves possibilitats i les responsabilitats a desenvolupar.

Per poder fer realitat els continguts que es proposen al llarg d'aquestes línies, és necessari replantejar la formació dels professionals de l'educació. Actualment, es creu que, un dels aspectes més importants del sistema educatiu és formar professionals de l'educació que siguin capaços de donar resposta a les necessitats de tots els alumnes de l'escola. És necessari oferir una formació de base per a tots els professionals i aprofitar el marc de la formació continua per a generar àmbits de formació específica per abordar qüestions que no és possible tractar i analitzar en un marc genèric. En conseqüència, és necessari plantejar i resoldre una sèrie d'interrogants com, per exemple, quins formadors tenim a la formació inicial?, quins formadors volem, generalistes, especialistes?, han tingut ocasió els formadors d'experimentar i estructurar el saber per transmetre'?, quina actitud tenen els formadors davant el currículum?, fins a quin punt des d'una formació específica es poden fer aportacions a la formació general?, la formació inicial ha de donar resposta a totes les especificitats?, a l'hora de donar una resposta al problema, quina institució està al dia?, qui controla que la institució formadora estigui al dia?, com s'analitzen els sistemes de formació i com s'avaluen?, com resoldre l'allunyament entre la institució formadora i l'escola?, es donen respostes formals a qui vol formar-se?

Fa molt anys, massa, que es parla d'aquest tema i és veritat que la pràctica docent i la formació permanent han ajudat els mestres i professors de secundària des de fa molts anys i també és cert que la formació inicial no ha sabut donar resposta, en un % molt elevat, a les necessitats del sistema educatiu. És necessari, doncs, fer un exercici d'autocrítica, i concloure que és necessari actualitzar, renovar i adaptar (la formació inicial) a les necessitats dels centres. Tots estem d'acord que l'escola inclusiva, la societat inclusiva, intenta no seleccionar de manera prematura els alumnes i sí, en canvi, facilitar des de del punt de vista educatiu i social la igualtat d'oportunitats, entenent l'educació a l'escola en el seu concepte més ampli de capacitat, de sexe, ètnia, cultura, origen social. Aquesta inclusió és la que, entre altres coses, hauria d'obligar a replantejar la formació dels professionals de l'educació.

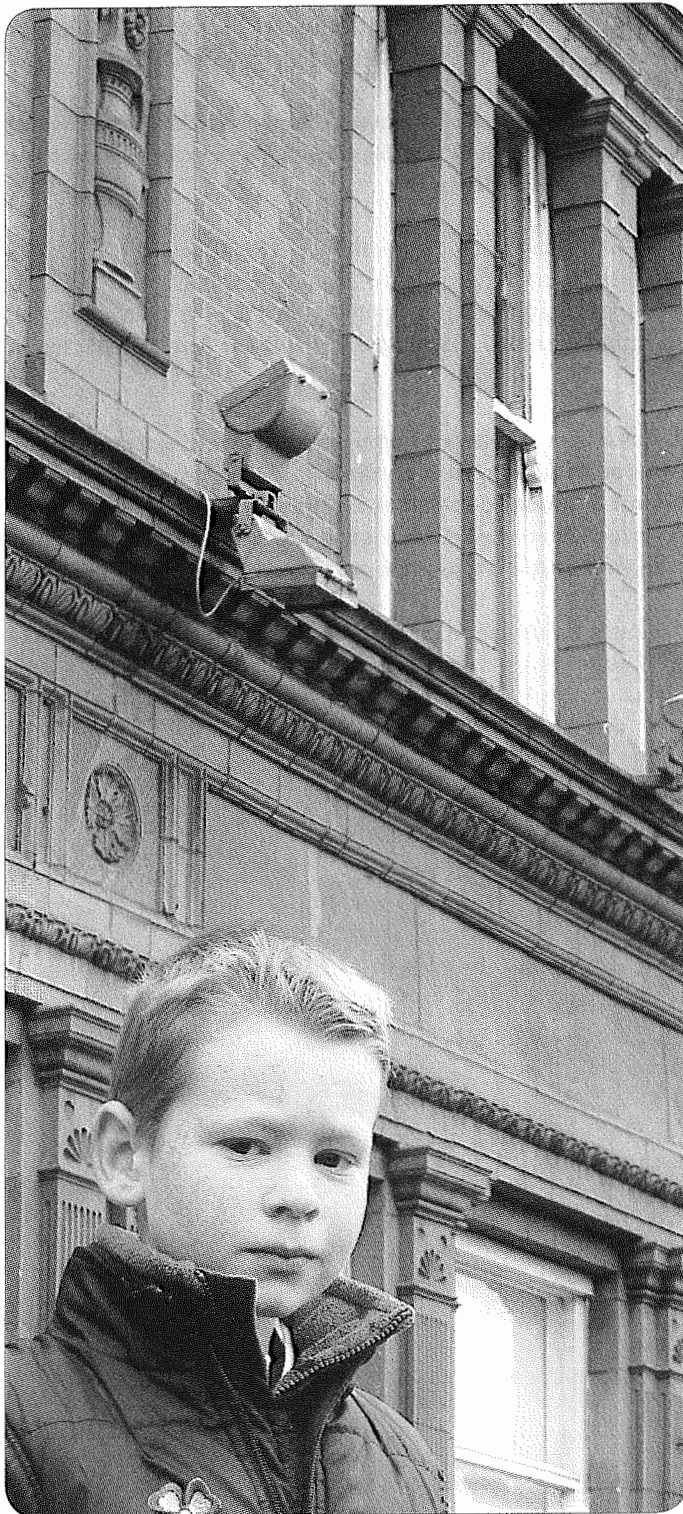
El dilema no és nou, tampoc som els primers en detectar-ho, però sí que urgeix plantejar estratègies conjuntes per intentar trobar-hi solucions. El sistema educatiu actual té la creença que qualsevol mestre d'aula ha d'estar preparat per poder afrontar i donar respostes a les necessitats educatives de tots els alumnes de l'escola i això precisament, no deixa de ser una intuïció del

que hauria de ser i no és.

Es fa absolutament necessari plantejar el tema de la formació del professorat i l'atenció a la diversitat des d'una perspectiva de canvi. És necessari treballar en el disseny de nous projectes de formació inicial, però, a la vegada, també la formació mereix especial atenció i nous plantejaments.

Sabem que les principals dimensions que han de formar part d'aquests nous dissenys de formació, han de considerar-se de manera imprescindible, per una banda, el treball de les actituds i per una altra la participació de forma habitual en equips de treball de diferents característiques i amb diferents finalitats.

Correspondència amb l'autor: Paco Jiménez, E-mail: mailto:paco.jimenez@udg.es



ENTREVISTA A LA Sra. ISABEL DARDER

Directora General d'Atenció a la Comunitat Educativa del Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya

1. Quins són els objectius del Departament d'Educació en relació a l'educació inclusiva? De quina manera quedaran recollits a la futura Llei d'Educació Catalana?

El Departament d'Educació té com a principals objectius establir criteris d'inclusió en els diferents nivells del sistema educatiu des de l'escola ordinària, els serveis educatius, els professionals i l'escola d'educació especial, creant comissions d'experts, de professionals i territorials per a poder dissenyar estratègies i fites per iniciar el camí de l'escola inclusiva dels alumnes amb discapacitats, així com el disseny del mapa de l'Educació Especial a Catalunya. En la futura llei queda recollit, en el preàmbul, el concepte d'escola inclusiva com a fet d'escola catalana.

2. Quines són les accions que el Departament d'Educació, i en concret la seva direcció general, ha emprès per avançar cap a l'escola inclusiva?

La DGACE ha elaborat les bases per al Pla d'acció (2007-2010) per avançar en l'educació inclusiva de l'alumnat amb barreres greus per a l'aprenentatge i per a la participació, on es proposen els grups de treball i les etapes per avançar vers l'escola inclusiva.

3. Actualment, l'alumnat amb discapacitat el trobem tant en aules ordinàries, en aules ordinàries d'escoles amb Unitats de Suport d'Educació Especial, en Unitats d'Educació especial, en educació compartida o en escoles d'educació especial. Com veu el futur d'aquestes modalitats d'escolarització?

Aquestes modalitats d'escolarització que conviuen actualment en el nostre sistema són peces importants per anar cap a l'escola inclusiva de tot l'alumnat. En el futur cal, entre tots, racionalit-

zar i optimitzar el seu nombre i les seves qualitats en funció de les necessitats reals dels alumnes atesos i dels territoris.

4. Quins creu que són els canvis principals que han de fer les escoles i instituts de Catalunya per a millorar els processos d'inclusió escolar? Com s'impulsaran des del Departament aquests canvis? Creu que els recursos amb els que compta actualment el sistema educatiu són suficients?

Cal un canvi d'enfocament del sistema en general, en particular ja hi ha molts centres i professionals a Catalunya que l'han fet. Cal institucionalitzar les bones pràctiques per l'escola inclusiva. Els recursos actuals són suficients per a la situació actual, cal fer redistribucions, reestructuracions i consolidacions del que sigui necessari de cara al futur.

5. Des del seu rol, creu que la societat actual i la comunitat educativa en particular (pares, alumnes, mestres i professors) està sensibilitzada per aquest tema? Creu que cal fer accions específiques per avançar en aquest tema en relació a la societat en general i en relació a les famílies?

Fa temps que parlem de l'escola inclusiva, ara només cal que passem a l'acció i entre tots ens adonem que és el pas necessari que tots esperem per al nostre sistema educatiu i pe als nostres alumnes amb discapacitats. Els canvis són difícils per a tots però tots sabem que aquests són necessaris i en el futur els nostres nois i noies podran millorar les seves expectatives en l'educació. El futur pla preveu una sensibilització en general i una formació específica per als professionals de l'educació.

Ambits de Psicopedagogia

Novembre del 2007



L'ESCOLA INCLUSIVA. UNA VISIÓ DE LES FAMÍLIES

Noemí Santiveri Papiol

Professora de Pedagogia Aplicada de la UAB

Secretària de la Plataforma Ciutadana per a una Escola Inclusiva a Catalunya

Mare d'un fill amb discapacitat

RESUMEN

La participación de las familias en la Plataforma Ciudadana para una Escuela Inclusiva en Catalunya contribuye y aporta elementos de análisis y de reflexión con el objetivo de conseguir una escuela inclusiva de calidad para todos los niños y niñas del país. Las acciones de la Plataforma van encaminadas a sensibilizar a nuestra sociedad y a presionar a los partidos políticos para el apoyo necesario institucional y legislativo necesario.

ABSTRACT

The participation of the families in the Civic Platform for an Inclusive School in Catalonia contributes elements of analysis and reflection with the objective to obtain an inclusive school of quality for all the children of our country. The actions of the Platform go directed to sensitize to our society and to pressure to the parties political for the institutional necessary support and necessary legislature.

La vida és energia i així és com s'ha de viure. Per aconseguir les fites que ens proposem ens cal motivació, interès, autoestima, salut i energia. Des de ben petits se'ns ha format i educat per a poder gaudir del nostre pensament dins d'una societat. Ens eduquem entre els nostres iguals i amb ells aprenem les regles de la nostra societat.

El primer nucli de contacte d'un nadó és la família i el segon nucli és l'escola. La família inicia el paper de supervivència i protecció. L'escola com el gran context socialitzador i la primera comunitat en la qual l'infant es desenvolupa i assumeix la seva autoestima.

Tots els pares que formem part de la Plataforma Catalana per a una Escola Inclusiva a Catalunya tenim un nexa que ens uneix i fa que el nostre prisma de l'escola inclusiva sigui inequívoc. Som pares amb un fill o filla amb discapacitat.

Aquests tres paràgrafs inicials són l'origen del nostre pensament, i des de l'any 2001, amb el punt de partida del Manifest per una escola inclusiva, anem desenvolupant i madurant els nostres pensaments, unint criteris i ajudant per donar a conèixer l'esperit de l'escola inclusiva. En aquesta tasca comptem amb la col·laboració de molts professionals i tècnics del món de l'educació. Entre tots el prisma de la Plataforma és múltiple i el consens una necessitat.

Les famílies hem passat per un llarg procés des del naixement del nostre fill, filla.

Diferents moments que no poden generalitzar-se, ni poden sintetitzar-se, ni és la nostra intenció, en aquest text. Hi ha un temps vital on cal que la família sàpiga què és una discapacitat, quina és la del seu fill o filla i com aconseguir ajudar que l'infant tingui qualitat de vida. Aquest temps és de lluita amb nosaltres, amb les nostres il·lusions i esperances. És una lluita que aconseguim guanyar quan arribem a l'equilibri físic i emocional. Ens adonem que la discapacitat comporta limitacions per l'infant produïdes per la seva deficiència física, sensorial o psíquica. Però tot i disposar de límits, pot gaudir de la vida, i pot proposar-se fites, i que cal eliminar les barreres que la societat ha anat creant i que no són límits de l'infant.

La primera barrera que ens ve imposada per la societat és la doble línia d'escoles existent actualment en el nostre país. Hi ha

escoles ordinàries (durant anys anomenades normals), i escoles especials. Mentre existeixi aquesta categorització estem dient que hi ha nens normals i nens especials, que no poden compartir un mateix espai educatiu i que la societat en el seu context socialitzador els separa.

Diem que els infants tenen drets, i fins aquí tots estariem d'acord. En canvi, cal haver proclamat els Drets de les Persones Discapacitades, perquè sembla que no tots tenien els mateixos drets. Que quan l'infant és discapacitat cal que l'ajudem amb drets que el protegeixin. Un d'aquests drets és l'escolarització en escoles ordinàries.

El govern ha de ser clar en aquest punt i ha de fer una aposta contundent cap a l'escola inclusiva. Una escola inclusiva no és admetre en una aula un nen o nena amb discapacitat. Res més lluny del nostre pensament. No volem una integració del nostre fill o filla, que esdevingui un aïllament dels companys dins de l'aula. No volem aparcar l'infant en una escola, ni volem que l'infant se senti marginat. No volem aules de recolzament que els separi dels companys. Volem aules preparades amb els recursos humans i materials necessaris per a realitzar l'atenció de l'alumnat.

Una escola inclusiva ha de permetre que un nen o nena amb discapacitat sigui un company més de l'aula, tingui els recursos necessaris per anar avançant en la seva formació, s'eliminin les barreres de l'escola que li provoquin limitacions que no té, i que participi de la societat en la qual haurà de viure.

Si féssim el símil de la Piràmide de Maslow, hem de permetre que l'infant a l'escola obligatòria pugui sobreviure, se senti segur, assoleixi autoestima, se socialitzi i aconsegueixi coneixements que li aportin satisfacció i felicitat.

En una escola inclusiva no és l'infant discapacitat el que ha d'aconseguir adaptar-se i semblar-se a la resta d'iguals, és la comunitat educativa la que ha d'esforçar-se per aconseguir un context facilitador que permeti una escolarització òptima.

Quan l'escola inclusiva sigui una realitat en el nostre país, quan la llei la recolzi, quan els recursos siguin a l'abast de la comunitat educativa, aleshores, serà el moment que les famílies sense pors, sense pressions, decideixen escolaritzar els seus fills i filles

amb discapacitat en una escola ordinària. Perquè aquesta escola ordinària serà l'escola que hi haurà al país, serà l'escola que permetrà el canvi progressiu a una societat inclusiva, on tots els individus es valorin tal i com són, on tots els individus tinguin reptes.

Participar de la Plataforma ens dona l'oportunitat de parlar de les nostres experiències i aconseguir treballar per la millora de la realitat educativa del nostre país.

És un espai comú on ens trobem amb professionals del món educatiu, que ens expliquen la seva realitat i les dificultats del dia a dia. Sovint, aquesta realitat ens exaspera i ens rebel·lem com a individus.

En aquest espai compartit neix el consens i les petites accions que considerem poden anar modificant el mapa actual.

Aconseguir una escola inclusiva de qualitat a Catalunya és la fita de la nostra tasca.

De vegades, com a famílies, ens costa separar l'acció que la Plataforma ha de fer, de l'acció que nosaltres faríem. És difícil observar situacions que consideres que no han d'existir, i no fer res. En parlem entre nosaltres, i de tant en tant surt sempre aquesta problemàtica: actuar en els casos individuals o actuar a la societat. De moment, la Plataforma actua a la societat i a l'esfera política, no en els casos concrets.

Demanem una llei catalana d'educació que aposti clarament per la inclusió i sigui de qualitat per a tots.

Demanem una llei que posi els recursos on estigui l'estudiant, i no l'estudiant on es troben els recursos.

Demanem una llei que parli d'inclusió, no d'integració d'estudiants amb discapacitat.

Demanem una llei que potenciï al màxim la inclusió a l'aula ordinària i el funcionament normalitzat de cada centre.

Demanem una llei que supervisi el sistema implantat.

Demanem una llei que determini la transformació progressiva de les escoles d'educació especial en recolzament específic pels centres ordinaris d'educació.

La Plataforma es dirigeix al govern i en els diferents partits polítics per dirigir la mirada cap a l'escola inclusiva. La seva aposta ha de dirigir la nostra societat cap a un país on la inclusió sigui una realitat. Ens reunim amb els partits polítics al Parlament de Catalunya o a les seves seus. Explicuem què és per la Plataforma l'escola inclusiva i la necessitat d'unir les forces pel benefici de la societat catalana.

També cal observar el funcionament del Departament d'Educació. Els seus plans d'acció han de poder ser duts terme i han de ser avaluats. L'escola inclusiva és ara un naixement que cal vetllar perquè creixi forta i sana.

Hi ha dues paraules que són clau en les nostres accions: produir la sensibilització de la societat i exercir de pressió a les forces polítiques i al govern.

Quan una família entra a formar part de la Plataforma, és amb l'objectiu que la seva veu sigui escoltada i possibilitar la vigilància del sistema educatiu, oferint una visió que de vegades, els tècnics i professionals de l'educació no poden observar. El dia a dia de la família amb nen o nena amb discapacitat és un camí mai pla, amb cims que cal pujar i corbes perilloses que hem de saber passar. En nosaltres es reflecteix el sistema, i sabem que

ara no és òptim, de fet, ni s'acosta. Però apareixen les primeres bones pràctiques en escoles inclusives, i d'elles, hem d'aprendre i produir aprenentatges vicaris de la resta d'escoles del país.

Quan la llei demanada sigui una realitat, les experiències positives seran també una realitat. I en aquest moment la família amb nens discapacitats gaudiran d'un sistema educatiu de qualitat on els nens i nenes es desenvoluparan dins de les seves possibilitats, assegurant així una qualitat de vida en el seu futur com a persona socialitzada.



PORTANT A LA PRÀCTICA L'ÍNDEX PER A LA INCLUSIÓ

Ester Miquel Bertran^[1], David Duran Gisbert

Professors del Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

RESUMEN

“Llevando a la practica el ‘Índex per a la inclusió’ (Index for inclusion)”

El artículo empieza presentando el *Index for Inclusion*, unos materiales orientados a ayudar a las comunidades escolares a autoevaluarse y a tomar decisiones de mejora en el avance hacia la educación inclusiva. Después se comentan sus características singulares: los materiales de análisis, la participación de la comunidad y el amigo crítico (sobre el que se especifican con cierto detalle sus funciones). Finalmente, se apunta un proyecto de red de centros catalanes que trabajan con el Índex.

ABSTRACT

“Índex per a la inclusió (Index for inclusion) in use”

The article begins by presenting Index for Inclusion, some materials are oriented on helping school communities to evaluate themselves and to take decisions on improvement in the advancement towards inclusive education. Later, its singular characteristics are commented on: the analysis materials, the participation of the community and the critical friend (whose functions are specifically detailed). Finally, it focuses on a Catalonian schools network project that works with Índex.

1. INTRODUCCIÓ

Avançar cap a una escola inclusiva, una escola prou flexible com perquè doni cabuda a tothom, és una fita irrenunciable que sabem que té tant de justa i necessària, com de repte per a la comunitat educativa i per al conjunt de la societat. Avançar cap a l'escola inclusiva implica un procés profund de canvi, perquè afecta els valors, les cultures i les pràctiques dels centres. Un procés de canvi complex que requereix un procés d'aprenentatge que cada centre, des de la seva singularitat i característiques, ha de fer.

Complexitat i personalització són condicions de tot procés d'aprenentatge. És per això que cal trobar suports per facilitar aquest procés. Instruments que parteixin de la realitat i dels coneixements previs de cada centre, que animin i atorguin protagonisme a tota la comunitat (tant al professorat, com a l'alumnat i les famílies) en el procés i que es fonamentin en la reflexió i millora de les pròpies pràctiques escolars.

Entenem que aquestes característiques són presents a l'*Index for Inclusion*, traduït entre nosaltres com *Índex per a la Inclusió* (Booth i Ainscow, 2005). Aquests materials, publicats a Anglaterra al 2000, han estat traduïts a nombroses llengües i duts a la pràctica en tots els continents. La seva adaptabilitat i facilitat d'ajust a contextos ben variats fa entreveure la seva potencialitat com a instrument simple, però alhora útil, per guiar els processos de canvi.

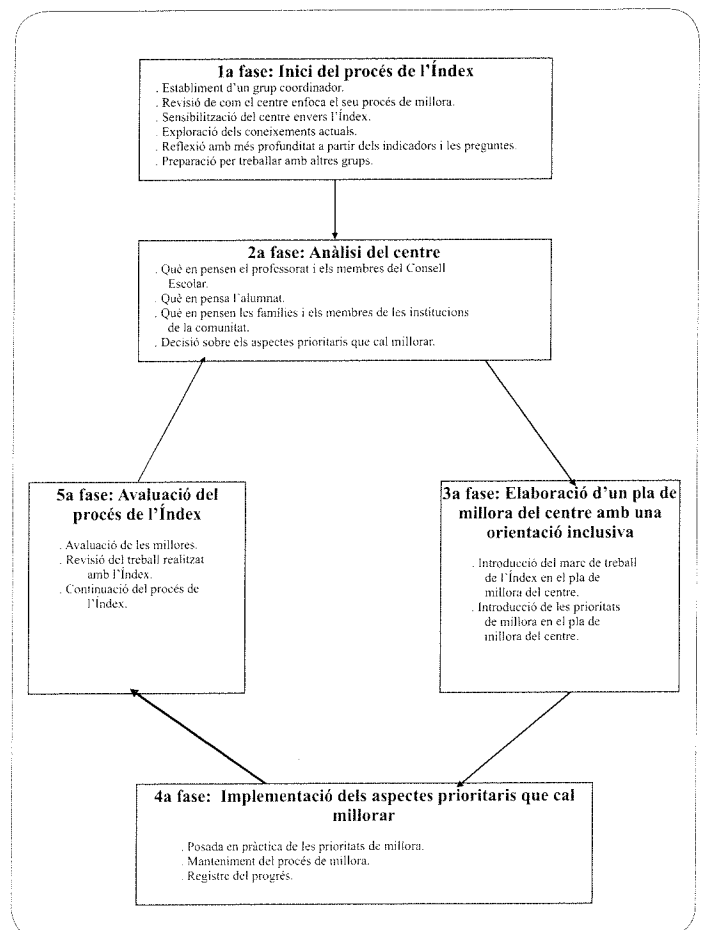
L'*Índex* no només ofereix passos seqüenciats del procés de canvi i materials pràctics perquè el centre s'autovalori i es plantegi elements de millora, sinó que a més ofereix un marc conceptual per ajudar a operar aquests canvis.

En aquest sentit, l'*Índex* ofereix uns conceptes que permeten reconsiderar la realitat escolar des d'una visió inclusiva. Així s'empra el terme “barreres a l'aprenentatge i a la participació” com una forma de subratllar que les necessitats d'ajut apareixen en la interacció entre els alumnes i els contextos (i no són productes només de les característiques de l'alumne). I el terme “suport” entès com tota activitat que augmenta la capacitat de l'escola per atendre la diversitat de l'alumnat (l'atenció individual que pot requerir un alumne és només una forma de suport). En conseqüència, la inclusió és entesa com un objectiu a llarg termini, que guia els processos de canvi escolars, i que tracta d'eliminar o reduir les barreres a la participació i a l'aprenentatge que el centre pot generar a determinats alumnes.

2. CARACTERÍSTIQUES DE L'ÍNDEX PER A LA INCLUSIÓ

Tal com es pot apreciar en el quadre 1, el procés de treball amb l'*Índex* segueix una estructura ja força habitual en els processos d'assessorament a centres. Es parteix de la situació actual en la qual es troba el centre, a partir d'una anàlisi de les opinions expressades pels diferents agents educatius; es decideix conjuntament què és allò que es vol millorar; es planifica com fer-ho i s'implementen a la pràctica les millores seleccionades; i, s'avaluen els avenços per, un cop assolits els objectius inicials, marcar-ne de nous i tornar a iniciar el procés.

Quadre 1: Procés de l'Índex



Més enllà de la seqüència de treball i del fet assenyalat que l'Índex parteix de les necessitats de millora indicades pel mateix centre, volem assenyalar alguns aspectes singulars que aporten els materials que el fan especialment interessant.

Material d'anàlisi: dimensions, seccions, indicadors i preguntes

Un d'aquests aspectes és la concreció pràctica i clara dels referents teòrics que defineixen cap on s'ha d'avançar per assolir una escola inclusiva, i que formaran la base dels materials específics d'anàlisi del centre. L'Índex estructura les característiques d'una escola inclusiva en tres dimensions:

- A. Crear cultures inclusives. Tracta sobre la manera de crear una comunitat segura, acollidora, col·laboradora i estimuladora, en la qual tothom se senti valorat i que constitueixi el fonament per aconseguir els nivells més alts d'èxit per a tots els estudiants, tot propiciant el desenvolupament i transmissió de valors inclusius a la comunitat, i orientant les decisions sobre les polítiques i les pràctiques del dia a dia.
- B. Generar polítiques inclusives. Tracta d'assegurar que la inclusió impregni tots els plans del centre educatiu. Es pretén fomentar la presència i la participació de tothom, minimitzant les pressions d'exclusió, i organitzant el suport d'atenció a la diversitat en el centre d'una manera global.
- C. Desenvolupar pràctiques inclusives. Tracta de com fer que les pràctiques escolars reflecteixin les cultures i les polítiques inclusives del centre educatiu, tot identificant i mobilitzant els recursos existents tant a l'aula com en el marc de la comunitat educativa, per tal d'impulsar l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat.

Cada una d'aquestes dimensions està dividida en dues seccions, i alhora cada secció en diferents indicadors (44 en total). A més a més, per clarificar millor la idea expressada en els indicadors, cada un d'ells té associades un seguit de preguntes (fins a 16, depenent del cas). Així doncs, ens trobem un tronc central amb tres eixos que es van delimitant amb parcel·les d'informació cada cop més específiques i concretes.

Dimensió A. Crear CULTURES Inclusives

Secció A.1 Construir comunitat

- A.1.1 Tothom se sent acollit.
- A.1.2 Els alumnes s'ajuden els uns als altres.
- A.1.3 Els professors col·laboren entre ells.
- A.1.4 El professorat i els alumnes es tracten mútuament amb respecte.
- A.1.5 Hi ha col·laboració entre el professorat i les famílies.
- A.1.6 El professorat i els membres del Consell Escolar treballen conjuntament.
- A.1.7 Totes les institucions de la comunitat local estan implicades en el centre.

Secció A.2 Establir valors inclusius

- A.2.1 Les expectatives són altes per a tots els alumnes.
- A.2.2 La comunitat educativa comparteix els valors de

l'educació inclusiva.

- A.2.3 Tots els alumnes són igualment valorats.
- A.2.4 El professorat i l'alumnat són tractats com a persones, independentment del seu rol.
- A.2.5 El professorat intenta eliminar totes les barreres a l'aprenentatge i a la participació en el centre.
- A.2.6 El centre s'esforça per reduir qualsevol forma de discriminació.

Dimensió B. Generar POLÍTQUES Inclusives

Secció B.1 Promoure una escola per a tothom

- B.1.1 Els nomenaments i les promocions del professorat són justos.
- B.1.2 S'ajuda el professorat nou a integrar-se al centre.
- B.1.3 El centre intenta admetre tot l'alumnat de la localitat.
- B.1.4 Les instal·lacions del centre són accessibles a tothom.
- B.1.5 S'ajuda l'alumnat nou a integrar-se al centre.
- B.1.6 El centre fa els agrupaments de l'alumnat de manera que tothom se senti valorat.

Secció B.2 Organitzar el suport d'atenció a la diversitat

- B.2.1 Es coordinen totes les formes de suport.
- B.2.2 Les activitats de formació ajuden el professorat a atendre la diversitat de l'alumnat.
- B.2.3 Les polítiques sobre les necessitats educatives especials afavoreixen la inclusió.
- B.2.4 El suport psicopedagògic s'utilitza per reduir les barreres a l'aprenentatge i a la participació de tot l'alumnat.
- B.2.5 El suport que es dona a l'alumnat d'incorporació tardana, que no coneix el català, es coordina amb altres suports pedagògics.
- B.2.6 Els programes d'orientació educativa i de suport a problemes de conducta es vinculen al currículum i a les mesures de suport a l'aprenentatge.
- B.2.7 Es redueixen les expulsions per indisciplina.
- B.2.8 Es redueix l'absentisme escolar.
- B.2.9 Es redueix la intimidació.

Dimensió C. Desenvolupar PRÀCTIQUES Inclusives

Secció C.1 Orquestrar l'aprenentatge

- C.1.1 Es programa pensant que tot l'alumnat aprengui.
- C.1.2 Les classes promouen la participació de tot l'alumnat.
- C.1.3 El treball a classe promou una comprensió de la diferència més gran.
- C.1.4 L'alumnat s'implica activament en el seu propi aprenentatge.
- C.1.5 Els alumnes aprenen col·laborativament.
- C.1.6 L'avaluació fomenta el progrés i l'èxit de tot l'alumnat.
- C.1.7 La disciplina de l'aula es basa en el respecte mutu.
- C.1.8 El professorat utilitza la docència compartida.
- C.1.9 El professorat de suport es preocupa de facilitar l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat.
- C.1.10 Els deures contribueixen a l'aprenentatge de tot l'alumnat.

C.1.11 L'alumnat pot participar en activitats extraescolars.

Secció C.2 Mobilitzar els recursos

C.2.1 Les diferències entre els alumnes es fan servir com un recurs per a l'ensenyament i l'aprenentatge.

C.2.2 L'experiència del professorat s'aprofita plenament.

C.2.3 El professorat desenvolupa recursos per donar suport a l'aprenentatge i a la participació.

C.2.4 Es coneixen i s'aprofiten els recursos de la comunitat.

C.2.5 Els recursos del centre es distribueixen equitativament per donar suport a la inclusió.

Quadre 2: Dimensions, seccions i indicadors

En el quadre 2 presentem tot el llistat d'indicadors i en el quadre 3 un exemple d'indicador amb les preguntes que l'acompanyen i ajuden a definir millor el seu significat.

C.1.4 L'alumnat s'implica activament en el seu propi aprenentatge.

- 1) Es fomenta que l'alumnat assumeixi la responsabilitat del seu propi aprenentatge?
- 2) El professorat explica l'objectiu que té cada classe o unitat didàctica?
- 3) L'ambient de l'aula, l'organització i els recursos contribueixen a un aprenentatge autònom?
- 4) S'utilitza el suport o l'ajuda en bastida per tal que els alumnes puguin progressar en el seu aprenentatge i que, al mateix temps, els permeti aprofitar el coneixement i les habilitats que ja posseeixen?
- 5) Les programacions es comparteixen amb l'alumnat de manera que puguin elegir si volen treballar a un ritme més ràpid o aprofundir-hi més?
- 6) S'ensenyava a l'alumnat la manera d'investigar i de redactar un informe sobre un tema?
- 7) L'alumnat és capaç d'utilitzar de forma independent la biblioteca i Internet?
- 8) S'ensenyava a l'alumnat la manera de prendre notes de les lectures i dels llibres i a organitzar el seu treball?
- 9) S'ensenyava a l'alumnat la manera de presentar treballs ja sigui oralment, per escrit o altres formes, individualment i en grups?
- 10) Es fomenta que els alumnes resumeixin verbalment i per escrit allò que han après?
- 11) S'ensenyava a l'alumnat la manera de revisar les proves i els exàmens, propis o dels seus companys?
- 12) Es consulta l'alumnat sobre els suports que necessiten?
- 13) Es consulta l'alumnat sobre la qualitat de les classes?
- 14) S'implica l'alumnat a l'hora de dissenyar els materials didàctics per als companys?
- 15) Es permet que els alumnes elegeixin les activitats?
- 16) S'identifiquen els interessos de l'alumnat per construir el currículum a partir d'ells?

Quadre 3. Exemple de preguntes referides a un indicador.

Un altre aspecte interessant que ens aporta l'*Índex*, relacionat amb el que acabem de comentar, és el fet de presentar un

material d'anàlisi molt elaborat, estructurat bàsicament en forma de qüestionaris a partir de tots els indicadors o d'una síntesi dels seus continguts, per contestar individualment o en petit grup de discussió. El qüestionari més complet, el de tots els 44 indicadors, permet recollir d'una manera molt aprofundida dades sobre el nivell d'inclusivitat del centre, sobretot si es revisen les preguntes associades a cada un d'ells. La resposta afirmativa a totes les preguntes significaria que la temàtica assenyalada per l'indicador està ben assolida al centre. Per la mateixa definició d'educació inclusiva –considerada més com un procés, que no pas com un estat–, no hauríem d'esperar respostes afirmatives en un 100%. Utilitzar aquest material per reflexionar i discutir conjuntament cap on s'hauria d'arribar, de ben segur facilitarà el camí a seguir.

Per altra banda, la resposta individual de col·lectius nombrosos, com són les famílies o l'alumnat, a qüestionaris no tan complets, ens permet disposar d'un gruix molt important de dades sobre l'opinió que la comunitat escolar té del funcionament del centre educatiu.

El grup coordinador: la participació de la comunitat escolar i l'amic crític

Quan un centre escolar decideix posar-se a treballar amb aquest material cal que organitzi un grup coordinador, un grup reduït però representatiu de tota la comunitat educativa, que dissenyarà i posarà en marxa tot el procés de treball, tenint en compte, naturalment, tots els suggeriments que aporta l'*Índex*, així com els materials d'anàlisi que acabem de comentar. L'element innovador, per tant, és la importància que es dóna a la presència i a la participació de tota la comunitat educativa, no només com a font d'informació o receptora de propostes, sinó també com a motor del procés de desenvolupament i millora del centre.

Els components representatius dels diferents col·lectius relacionats amb la vida educativa del centre serien bàsicament: un docent de cada cicle i un representant de l'equip directiu; algun pare o mare; un o dos alumnes; alguna persona del personal no docent o auxiliar; algun membre del consell escolar o de la titularitat; i altres agents educatius, segons les característiques de cada centre. Cal que el grup coordinador reflecteixi no només la diversitat de components de la comunitat escolar, sinó també –tant com sigui possible– la diversitat de sensibilitats cap a la inclusió.

El grup coordinador inclou una persona externa al centre, però coneixedora de la seva realitat i del mateix *Índex*, que seguint la terminologia del material l'anomenem amic o amiga crítica. En el quadre 4 hem recollit algunes de les característiques bàsiques d'aquesta figura, que com es pot veure no difereixen gaire del que s'esperaria de qualsevol altre assessor de centre (Imbernón et al., 2003).



Què espera el centre escolar de l'amic crític?

- Que tingui coneixement del context escolar des de dins (experiència directa com a docent o molt vinculat).
- Que entengui les necessitats del centre i actuï en conseqüència (que sigui flexible i s'adapti a les noves situacions).
- Que actuï de guia i mitjancer entre iguals, tot demostrant que coneix el tema (sobre el material de l'Índex i el seu ús).
- Que ajudi a trobar solucions personalitzades al centre en els problemes que vagin sorgint.
- Que tingui capacitat de comunicació (fer entendre les seves idees i escoltar les dels altres).
- Que tingui capacitat de negociació (fer valdre la seva experiència en el coneixement de l'Índex però ajustar l'ús del material a les característiques pròpies del centre).
- Que tingui capacitat per motivar i engrescar, primer a l'equip directiu, després al grup coordinador i finalment a la resta de professorat (o altres agents educatius amb els que entri en contacte).
- Que tingui capacitat per treballar en equip i dirigir la tasca que s'hi porti a terme.
- Que tingui una perspectiva reflexiva i crítica (respectuós amb els problemes però rigorós en la recerca de solucions).

Què hauria de demanar-se a si mateix l'amic crític?

- Una actitud autoreflexiva sobre la feina feta i sobre el seu rol.
- La predisposició a col·laborar amb altres amics crítics i altres professionals implicats en l'Índex.
- Un interès a autoformar-se i a rebre formació per anar afinant progressivament el rol d'amic crític. Participació activa en espais de formació i reflexió entre iguals.
- En definitiva, cal que conegui bé l'Índex i el seu ús, però sobretot cal que sigui capaç de connectar amb el grup coordinador i la totalitat del professorat, a fi de poder ajustar el material segons les característiques pròpies del centre.

Quadre 4. El rol de l'amic o amiga crítica.

Voldríem aprofundir una mica més en el paper de l'amic crític i ho farem comentant, segons les primeres experiències en centres catalans (Duran et al., 2005), les actuacions més significatives en els diferents moments del procés.

3. EL PAPER DE L'AMIC CRÍTIC EN LES DIFERENTS FASES DEL PROCÉS DE TREBALL

Primera fase: inici del procés de l'Índex.

Just a l'inici del procés, la tasca principal de l'amic crític serà animar l'equip directiu perquè formi un grup coordinador tan representatiu com sigui possible. L'amic crític ha de mostrar convicció en allò que explica i ha de transmetre confiança en les possibilitats del centre de tirar-ho endavant. Quan les escoles demanen treballar amb l'Índex, aquest estadi inicial no comporta complexitat, més aviat és un moment d'il·lusió.

La primera trobada amb el grup coordinador és un altre moment clau de la primera fase, ja que s'ha de poder deixar ben clar l'objectiu i el treball a

fer, i estar preparat per sentir comentaris pessimistes (referents a les dificultats de fer canvis al centre; de trobar temps dins l'horari escolar per fer les tasques que marca l'Índex; etc.). L'amic crític ha de tenir pensades algunes respostes i avançar-se als possibles problemes que el grup presenti.

Segons la nostra experiència, fins i tot en els contextos més favorables, és d'esperar que sorgeixin dificultats en percebre en un primer moment el treball com un requeriment de l'equip directiu o en trobar complex l'encaix de les tasques de l'Índex amb els diferents projectes que ja té en marxa el centre. En aquest sentit és essencial que l'amic crític ajudi a fer una proposta de treball ben organitzada amb un calendari possible i efectiu i que els projectes en marxa, lluny de relegar-los, quedin integrats en la proposta de l'Índex.

L'objectiu essencial de la primera fase (el grup coordinador valora la situació actual del centre referent a l'educació inclusiva i planifica la recollida d'opinions de tota la comunitat, tant pel que fa als materials com a la manera i a quan fer-ho), es pot assolir en un marge de temps variable, i seran igualment vàlids els diferents nivells d'aprofundiment amb què es decideixi iniciar el treball. Considerem que s'haurien de dedicar de 6 a 10 hores de treball conjunt en el grup coordinador, i unes poques més per preparar tasques concretes de manera individual.

Segona fase: Anàlisi del centre.

Un altre moment important en tot el procés és quan s'inicia el treball amb tot el professorat, un cop ja s'ha decidit amb el grup coordinador com es durà a terme la recollida d'informació. El professorat ha sentit coses; sap que unes persones s'estan reunint (grup coordinador) però no sap ben bé què fan, malgrat se'ls va explicar el projecte i van decidir en claustre de participar-hi. Esperen que algú els aclareixi molt bé què s'ha fet fins al moment i què s'espera que facin ells a partir d'ara.

Caldrà, doncs, que l'amic crític, com a persona que lidera el grup coordinador, engresqui, sigui optimista però realista, parteixi sempre dels coneixements del professorat i valori el treball que hagin fet fins al moment. No estarà sol, les decisions de com treballar amb el professorat s'hauran pres juntament amb tot el grup coordinador i a partir dels materials que aporta l'Índex, però caldrà que dinamitzi les sessions de treball. En el nostre cas ens van caldre de 6 a 8 hores, segons el centre, de treball conjunt amb el professorat per contestar el qüestionari d'indicadors, amb un temps inicial de preparació individual de les respostes.

La resta de recollida d'opinions, amb els altres agents educatius i l'alumnat, pot estar més liderada pels membres del grup coordinador que representen cada col·lectiu.

Un cop recollida i analitzada tota la informació (ja avançada la segona fase), quan es retomen els resultats al grup coordinador, s'espera que l'amic crític en presenti una interpretació escrita, que després entre tots poden matisar. Es va presentar la informació amb humilitat, deixant clar en tot moment que precisament tots els altres membres del grup tenien més coneixement del centre que el mateix amic crític, i que caldria després d'una primera presentació, anar matisant el document escrit. Val a dir que no van caldre gaires canvis, ja que l'exhaustivitat de l'Índex en la recollida d'informació genera una fotografia força clara de la realitat del centre.

Tercera fase: Elaboració d'un pla de millora del centre amb una orientació inclusiva.

Abans de concretar les prioritats de millora amb tot el claustre i prendre unes decisions generals de com es desenvoluparan en el marc del funcionament actual del centre, des del grup coordinador s'haurà de seleccionar alguna parcel·la de la informació recollida. Caldrà argumentar bé la proposta

que es porti al claustre, ja que hi pot haver tantes opinions com professors i la dispersió no ajudaria a avançar. D'altra banda, la proposta de millora s'ha de viure com a pròpia per tothom, per tant, el consens i la negociació sempre han de ser presents.

L'experiència ens diu que si els arguments són clars i pertinents el professorat s'hi avé. Cal la complicitat de l'equip directiu per tal d'assegurar que es posaran en marxa els mecanismes necessaris per fer possible la posada en pràctica (un assessorament per al proper curs; espais de treball que es tindran en compte a l'hora de fer els horaris; etc.). Aquest compromís s'hauria de fer explícit al claustre.

Donarem per acabada la tercera fase quan s'hagi concretat com es treballarà la prioritat o prioritats de millora seleccionades. Per exemple, si cal una ajuda externa al centre, valorar fins a quin punt l'amic crític pot oferir-la (pot l'amic crític actuar d'assessor de qualsevol tema?). Si no se'n pot fer càrrec, fóra bo poder presentar opcions que facilitin la implementació dels aspectes prioritzats i seguir vinculat al centre, ja que el que sí hauria de poder continuar fent seria vetllar per la continuïtat del treball amb l'Índex.

Quarta i cinquena fase: Implementació dels aspectes prioritaris que cal millorar i avaluació del procés de l'Índex.

En aquests moments caldrà que l'amic crític ajudi el claustre a ser molt realista amb els objectius proposats i a fer veure i a registrar els petits avenços. I també d'adonar-se de la necessitat de continuar el procés de treball engegat. En alguns centres es va treballar a partir de la temàtica d'un indicador i es va fer, per exemple, un curs monogràfic d'aprenentatge cooperatiu (indicador C.1.5 Els alumnes aprenen col·laborativament). En un d'aquests centres, però, es va iniciar el treball a partir d'un aspecte molt concret de l'Índex. Es va seleccionar una pregunta concreta d'un indicador: Es permet que els alumnes elegeixin les activitats? (vegeu quadre 3 pregunta 15). Aquesta temàtica va portar un procés de reflexió i anàlisi de la pròpia pràctica a l'aula que va provocar la necessitat de saber més sobre el treball autònom i la cooperació entre l'alumnat (Duran i Miquel, 2006).

Dels centres pioners en l'ús de l'Índex a Catalunya, un d'ells va treballar-hi només un curs escolar i no va continuar d'una manera organitzada més enllà de la tercera fase; dos centres van continuar el treball durant un segon curs escolar, bàsicament centrant-se en la quarta fase; i un darrer centre va continuar dos cursos més desenvolupant diferents millores seleccionades. Aquests darrers tres centres van deixar oberta la possibilitat de continuar el treball iniciat amb l'Índex en un futur, partint de la cinquena fase i retornant a una nova anàlisi global del centre, per reiniciar el procés.

Però si l'Índex es veu com un projecte més, una tasca que, malgrat que es pugui considerar interessant, va sumant com altres que també estan engegades, tindrà poc futur. I només s'hi treballarà si forma part d'un assessorament específic, amb unes hores concretes dedicades a aquest tema. Per tant, i per concloure aquest apartat que hem dedicat al paper de l'amic crític, l'objectiu essencial que hauria de proposar-se és ajudar el centre a introduir les prioritats de millora en la seva planificació general (línies bàsiques de treball del centre o el pla anual), i donar-hi sentit des de les necessitats expressades a cada cicle o departament. En definitiva, es tracta d'anar retirant el suport a mesura que el centre s'apropia del marc de treball de l'Índex i incorpora en la seva pràctica reflexiva el treball col·laboratiu del professorat i la participació de la comunitat en els processos de millora.

4. GRUP DE TREBALL ÍNDEX PER A LA INCLUSIÓ: UN PROJECTE DE FUTUR

Les valoracions dels primers treballs en centres del nostre context (Duran et al, 2005) i, sobretot, les avaluacions d'experiències internacionals (Rustemier i Booth, 2005), ens esperonen a considerar que val la pena donar

un impuls a la implementació de l'Índex i facilitar el procés de treball en aquells centres que així ho desitgin.

S'ha constatat que és un material útil per iniciar processos de millora en els centres, però també ens hem adonat que el gran repte és mantenir vius aquests processos i, sobretot, que cada centre vagi esdevenint progressivament més autònom en la continuïtat i revisió del treball fet.

A més, pensem que, malgrat la potencialitat dels materials, fan falta més evidències i estudis de cas sobre el seu ús i impacte. En aquest sentit, el curs passat vam posar els fonaments d'un projecte, dins del grup de treball d'Escola Inclusiva de l'ICE de la UB, que ens permetés donar a conèixer l'Índex i recollir elements per valorar la pertinença dels materials.

Amb aquest objectiu al maig del 2006, es va convocar una jornada on, amb la presència de Tony Booth, es va presentar el material i es va fer una crida als centres i a les persones interessades a fer-ne ús. Veient l'interès despertat en els assistents, vam dissenyar un projecte de formació, innovació i recerca en un termini de tres cursos escolars.

A principis del curs 2006-07, concretats els centres que havien manifestat la voluntat de treballar amb l'Índex, vam organitzar una jornada de formació d'amics crítics, amb aquelles persones que havien manifestat el seu interès a poder desenvolupar aquest rol. Un cop casats centres i amics crítics, una xarxa de cinc centres en la seva fase inicial han iniciat ja el treball amb l'Índex.

A més de la formació i innovació, el projecte té un vessant de recerca per tal de poder documentar els avenços que, hipotèticament, aquests centres faran en el camí cap a l'escola inclusiva.

Per anar desenvolupant tot aquest projecte s'ha creat el Grup Índex per a la Inclusió, una xarxa de centres representada pels diferents amics crítics on es poden intercanviar inquietuds, suggeriments, dubtes... en el procés d'implementació de l'Índex. Aquest grup s'anirà ampliant progressivament a mesura que nous centres s'hi sumin. De moment, per al curs 2007-08, s'incorpora una altra colla de centres. No cal dir que si esteu treballant amb els materials, o us hi sentiu interessats, val la pena que compartim les experiències, com una forma de donar-nos suport en aquest camí, a voltes difícil, però sempre apassionant, cap a l'escola inclusiva.

Notes:

[1] L'Ester Miquel coordina el grup de treball per a l'Escola Inclusiva de l'ICE de la UB. En són també membres David Duran, Climent Giné i Josep Font. El grup ha traduït i adaptat al català l'Índex for Inclusion.

Correspondència amb els autors:

Ester Miquel Bertran. E-mail: <mailto:ester.miquel@uab.cat>.
David Duran Gisbert. E-mail: mailto:david.duran@uab.cat

Referències bibliogràfiques

- Booth, T. i Ainscow, M. (2005): Índex per a la inclusió. Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva. Barcelona: ICE-UB.
- Duran, D. i Miquel, E. (2006): L'aprenentatge entre iguals com a recurs per a l'atenció a la diversitat, a Pujolàs, P. (coord.): Cap a una educació inclusiva. Vic: Eumo.
- Duran, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E., Ruiz, C. y Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for Inclusion) en el Estado español. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3(1), 464-467.

http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/Vol3n1_e/Res_Duranetal.htm (Consultat 13-05-07)

Imbernon, F.; Buxarrais, M. R.; González, J. J. (coord.) (2003). Taula 4: Formació i desenvolupament professional de formadors/es i suport institucional. Jornades: Quin model de formació? Barcelona: ICE-UB.

<http://www.ub.es/ice/innovacio/taula4/taula4.pdf> (Consultat 13-05-07)

Rustemier, S. i Booth, T. (2005). Learning about the Index in use. Bristol, CSIE.

ESTRATÈGIES PER ANAR CAP UNA ESCOLA INCLUSIVA

Document per a formadors/es

Dolors Gispert Sala, Juanjo Gómez Piriz, Teresa Huguet Comelles, Elisabet Morillo

Verdejo, Cèlia Torres Pubill, Maria Vilella Martí

Servei Educatiu Esplugues de Llobregat- Sant Just Desvern

RESUMEN

El "Servei Educatiu" d'Esplugues de Llobregat- Sant Just Desvern proposa a los formadores del Plan de Formación de Zona que incluyan en sus seminarios, cursos, talleres, charlas... , aspectos y parámetros de inclusión educativa. En este sentido, surgió la idea de elaborar unos criterios orientadores para los formadores como propuesta de apoyo para la reflexión y la planificación de las actuaciones formativas del profesorado, para atender la diversidad del alumnado en las aulas.

ABSTRACT

The Service of Education proposes to the teachers of the Formation Planning of the Area, that should take in their specific classes, workshops, speeches...aspects and parameters of educational inclusion. In this way, it came the idea of creating a criterion orientation for the teachers as a propose of support for the thinking and planning of shares they use in the activities of teachers formation to take care of all kinds of students that they can find in class.

Mirar la formació amb ulls d'inclusió és una necessitat quan es pretén que les metodologies a les aules no exclouin a cap alumne, sigui quina sigui la seva capacitat.

Actualment la gestió del procés de la formació es troba en fase de descentralització, actuant el Servei Educatiu com a agent coordinador i impulsor a la zona. Aquest procés significa un major apropament de la formació a les necessitats o demandes de formació de tots i cadascú dels professionals de l'educació i els seus centres educatius. Com a Servei Educatiu que portem dos cursos treballant de manera més integrada, considerem que fomentar i potenciar la inclusió de tots els alumnes i les alumnes en els centres educatius del sector, és un objectiu prioritari en la nostra tasca d'assessorament i suport. Intentem realitzar un treball en xarxa entre les i els professionals que incidim en un mateix centre, per anar avançant cap a una escola més inclusiva i progressivament anar construint una marca de referència que donin sentit a les nostres actuacions.

En el curs 2005-06 vam plantejar-nos, com a Servei Educatiu, donar suport específic també a les activitats de formació que es realitzen a la zona (PFZ). Ja que vam ser conscients que majoritàriament en les diferents modalitats de formació (seminaris, cursos, tallers, assessoraments,...) generalment no es posaven en pràctica o exemplificaven estratègies i metodologies que tinguessin en compte la diversitat de l'alumnat que tenim a les aules. Generalment es dona una situació en certa manera paradoxal (Huguet, 2006): d'una banda es fan seminaris o activitats per parlar de l'atenció a la diversitat de l'alumnat en els que no es treballen continguts concrets que cal ensenyar i que queden per tant en recomanacions teòriques de bona voluntat i d'altra banda es fan seminaris de didàctiques concretes de les àrees o interdisciplinàries en els que no s'ofereixen models d'ensenyament ni metodologies que tinguin en compte aquesta diversitat. Exceptuant alguns casos, generalment es fan recomanacions genèriques sobre com tractar la inclusió a l'aula però poques propostes concretes que es puguin aplicar a la pràctica educativa.

Per aquest motiu, ens vam proposar de promoure en els formadors del Pla de Formació de Zona (PFZ), que en les activitats de formació aportessin criteris, recursos i metodologies

que tinguessin en compte la diversitat de l'alumnat a l'aula. Pensem que el Servei Educatiu brinda l'oportunitat de proposar als formadors del PFZ que planifiquin el seus seminaris, cursos, tallers, xerrades... en paràmetres d'inclusió educativa reflexionant també sobre com respondre a les necessitats dels alumnes en aquestes tres direccions (T. Booth 2002 / Giner 2007):

- *Reduint l'exclusió i augmentant la participació de tots i de tothom* (alumnat - professorat - pares)
- *Desenvolupant contextos i creant oportunitats*: " tothom pugui aprendre de manera que tothom se senti valorat ". Implica incidir directament en el desenvolupament curricular (què -com - quan ensenyar i avaluar), aspectes organitzatius, distribució de recursos,...
- *Atribuïnt valors a l'acció*: aconseguir una escola per a tothom implica associar valor a les accions (dret, respecte, valoració, aconseguir fites valuoses,...)

Des del servei educatiu intentem promoure una reflexió col·lectiva perquè l'escola esdevingui un entorn d'aprenentatge i progrés per a tot l'alumnat, i cercant de tenir més present aquesta finalitat en totes les actuacions que realitzem d'una manera transversal. Per avançar en el tractament de la diversitat de l'alumnat és fa necessari evidenciar-la en qualsevol projecte de centre però també des de la formació del professorat. Reflexionar entorn els marcs de referència que donen sentit a les pràctiques del professorat, que sovint es pressuposen i no es clarifiquen i que ningú qüestiona. Tal com diu (Ainscow 2007) "*Cal anar cap al camí d'associar el desenvolupament de les pràctiques inclusives (tractament de la diversitat) a processos d'aprenentatge social en un lloc determinat que influeixen la manera de pensar i d'actuar de les persones*" i estem d'acord amb les reflexions de Reverter (2007) que "*aportar eines i elements de reflexió sobre la pràctica educativa no és suficient per transformar-la, cal concretar la reflexió en propostes, i articular actuacions que possibilitin fer-les realitat, o si més no acostar-nos tant com sigui possible en un context i en unes condicions determinades*". En aquest sentit, va sorgir la idea d'elaborar uns criteris orientadors per als formadors com a proposta de suport per a la reflexió i la planificació de les accions que duen a terme, de tenir present la incorporació d'elements per l'acció educativa del professorat envers la inclusió de tots els alumnes en les activitats de formació en que participen. Sota la premissa, que

formació i pràctica educativa no han de ser sabers diferenciats, sinó que s'han d'incloure, i amb l'idea que qualsevol tipus de formació s'hi pugui acollir, aquests criteris es concreten en un document que anomenem **“Estratègies per anar cap una escola inclusiva. Document per a formadors”**. És un breu recull, però és útil també pels mestres i professors dels centres educatius, pels assessors del Servei Educatiu i per tots aquells professionals que estan relacionats amb la formació, perquè a tots els cursos i activitats que es fan a la zona, es tinguin presents aquests o altres criteris que afavoreixin que les escoles esdevinguin cada cop més inclusives.

ESTRATÈGIES PER ANAR CAP UNA ESCOLA INCLUSIVA. DOCUMENT PER A FORMADORS

L'esquema del “document de formadors” organitzat per blocs permet als formadors poder aportar propostes inclusives de l'apartat ó apartats que considerin més pertinents segons el contingut de l'activitat que gestionen. Evidentment cada professional ho haurà d'adequar i utilitzar de la manera que cregui convenient però sí que li demanem que hi pensi una mica i que intenti incidir -de la manera que cregui més convenient- en que els docents que assisteixen a la seva activitat es plantegin també aquestes qüestions en el dia a dia a la seva aula.

Hem organitzat el document en 6 blocs, els quals es poden modificar o ampliar segons els criteris de cada formador. Cal clarificar que és un document per a la reflexió, no pretén “assentar càtedra”; sinó que té la intenció de fer pensar en aquests temes per estimular la creativitat i iniciativa dels formadors, que ben segur podran trobar idees més interessants i innovadores per a dur-ho a terme

El document de formadors consta de sis blocs:

1. Criteris Generals

Fan referència a la relació de l'àrea o matèria que es treballa amb les altres àrees i matèries potenciant enfocaments interdisciplinaris

2. Criteris en relació als Objectius i els Continguts de les àrees

S'aporten idees per a prioritzar els continguts tenint en compte les finalitats de l'educació obligatòria, la necessitat de identificar i potenciar competències bàsiques necessàries per a desenvolupar-se com a persona i ciutadà.

3. Criteris en relació a la metodologia d'aula

S'aporten criteris que tinguin en compte la inclusió per les activitats a l'aula:

- 3.1. Criteris metodològics generals
- 3.2. Criteris en relació als agrupaments
- 3.3. Criteris en relació als materials
- 3.4. Criteris en relació a l'avaluació dels alumnes

4. Criteris per analitzar i avaluar les pràctiques educatives a l'aula

Aportar propostes per les activitats d'avaluació per tal que els docents les puguin tenir en compte en la seva pràctica educativa, en el sentit d'afavorir una avaluació més inclusiva tenint present la diversitat a la seva aula. Afavorir l'avaluació de les propostes que es fan des del punt de vista de la inclusió.

5. Criteris a nivell de centre

Tenir en compte que per avançar a nivell de centre cap a cultures més inclusives tots els docents i els formadors

hi tenen una responsabilitat. Aportar moments per la reflexió sobre com avancen els centres i les institucions, afavorir actituds de canvi i actituds més compromeses en la millora global del centre en el que cadascú es troba.

Aquest bloc consta de quatre subapartats :

- 5.1. Criteris sobre aspectes de l'organització del centre que facilitin l'atenció a la diversitat tenint en compte els qui participen en l'activitat (professors de primària o de secundària)
- 5.2. Criteris i propostes en relació a la coordinació dels professors
- 5.3. Criteris i propostes per afavorir i potenciar la col·laboració entre professors
- 5.4. Criteris i propostes per afavorir el coneixement dels alumnes i la relació amb ells.

6. Altres propostes

És un bloc obert que s'ha d'anar construint amb la participació i aportacions dels formadors i de tots els docents que participen a les activitats.

Som conscients que no és un document acabat sinó que es va construint a mesura que va interactuant amb els formadors, els qual aporten i poden suggerir idees “valuoses” a l'instrument. De la mateixa manera pensem que pot ser exportable a altres serveis educatius ; en aquest sentit si l'idea es veu positiva i hi anem treballant, potser podem pensar altres formes de potenciar la inclusió en els plans de formació que promoguin un canvi major en aquest sentit. Potser es poden crear altres eines potents que donin suport, també des de la formació dels plans de zona, a la inclusió educativa, avançant cap una escola per a tots.



ESTRATÈGIES PER ANAR CAP UNA ESCOLA INCLUSIVA. DOCUMENT PER A FORMADORS/ES
Servei Educatiu Esplugues de Llobregat- Sant Just Desvern

CRITERIS	ORIENTACIONS
1. Generals	<ul style="list-style-type: none"> - Evitar visions compartimentades de cada àrea - Presentar les àrees relacionant-les amb les altres tenint en compte criteris d'ús social i presència en la societat, a les cases, a les feines, als mitjans de comunicació...
2. En relació als Objectius i els Continguts de les àrees	<ul style="list-style-type: none"> - Donar criteris per seleccionar els continguts bàsics i prioritaris de cada àrea i de cada bloc de contingut tenint en compte el desenvolupament integral de les competències bàsiques. Cal des de totes les àrees tenir en compte les competències comunicatives, metodològiques, les personals i les específiques pròpies d'una matèria determinada. - Poder seleccionar de cada tema uns objectius mínims i una gradació dels màxims. - Planificar les seqüències de contingut per a l'estudi d'un tema . Una vegada feta explícita la seqüència procedir a analitzar-la establint criteris d'atenció a la diversitat (exemple: programació multinivell) de revisió consensuats i vies de progrés per a millorar-la. - Possibles criteris a plantejar-se (Del Carmen, Ll. 2001) en la revisió de continguts: <ul style="list-style-type: none"> ■ El <i>criteri de rellevància</i> que planteja la necessitat de justificar la importància educativa dels continguts seleccionats. Aquesta importància s'ha de valorar tenint com a referència: els objectius educatius que es pretenen assolir, les capacitats i coneixements previs que tenen els alumnes i la seva relació amb altres continguts simultanis o posteriors. Cal que els continguts treballats a les aules siguin funcionals en el sentit del que els estan ensenyant per la vida a la societat ■ El <i>criteri de continuïtat</i>, que assenyala que els principals continguts tinguin un tractament reiterat, per afavorir la seva comprensió gradual ■ El <i>criteri de progressió</i>, que en estreta relació completen l'idea de currículum en espiral. Amb ell es pretén garantir una adequada progressió en el desenvolupament dels continguts, evitant repeticions innecessàries o salts massa bruscos - Treballar cap a poder tenir una perspectiva global dels continguts treballats al cicle o a l'etapa. - Compartir amb l'alumnat la funcionalitat i el sentit dels continguts així com la seva utilitat en la vida diària

3. En relació a la metodologia a l'aula	<p>3.1. Criteris metodològics generals</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aportar exemples concrets d'activitats de treball cooperatiu - Proporcionar models d'activitats obertes - Proposar activitats amb diferents nivells de realització : Activitats multinivell - Proposar activitats en les que promoguin la interacció entre iguals (alumnat) - Proposar-los exemples d'activitats globalitzades que integrin les diferents àrees a l'estil del treball per projectes - Utilitzar organitzadors de continguts per visualitzar els conceptes: esquemes, mapes conceptuals, diagrames, resums, dibuixos, fotografies... resulta útil pels alumnes nouvinguts. - Afavorir que es pensi en formes per promoure l'èxit dels alumnes i la valoració positiva - Fer actuacions de suport o ajut perquè els alumnes amb necessitats educatives especials també puguin tenir èxit a l'aula en certes activitats: anticipar-les, ajudar-los, proposar activitats en les que son més competents i que ho puguin mostrar als companys .. - Fer activitats funcionals que tinguin utilitat o projecció a l'exterior - Proposar i informar sobre recursos informàtics que afavoreixin el tractament de la diversitat en la matèria objecte de formació. <p>3.2. En relació als agrupaments</p> <ul style="list-style-type: none"> - Potenciar organitzacions de l'espai diferents. Aportar exemples de diferents tipus d'organitzacions: analitzar avantatges i inconvenients tenint en compte els continguts que es volen ensenyar i una major atenció a la diversitat - Donar criteris i idees per flexibilitzar els agrupaments que es fan a l'aula i a l'escola. - Afavorir grups heterogenis i diversos - Proposar grups a l'aula de manera que tots es sentin acollits i acceptats i que es puguin ajudar entre ells
--	--

ESTRATÈGIES PER ANAR CAP UNA ESCOLA INCLUSIVA. DOCUMENT PER A FORMADORS/ES
Servei Educatiu Esplugues de Llobregat- Sant Just Desvern

CRITERIS	ORIENTACIONS
<p>3. En relació a la metodologia a l'aula</p>	<p>3.3. En relació als materials:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proposar materials diversos i variats. Eines informàtiques: blocs,.... - Proposar i portar exemples de materials amb diferents entrades (visual, auditiva, manual, experimentació...) <p>3.4. En relació a l'avaluació dels alumnes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Donar idees i propostes per avaluar els alumnes tenint en compte la diversitat - Explicitar a l'alumnat els criteris d'avaluació - Proposar activitats diferents: fer esquemes, exàmens tipus text, exàmens orals, donar més temps,... - Oferir diferents modalitats i instruments d'avaluació - Establir criteris per l'avaluació de treball cooperatiu - Proposar activitats d'avaluació inicial a principi de curs i a l'inici de cada unitat, d'avaluació formativa i sumativa - Activitats d'autoavaluació
<p>4. Per analitzar i avaluar les pràctiques educatives a l'aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aportar pautes perquè els professors puguin fer una autoavaluació de les propostes didàctiques que fan a l'aula tenint en compte l'atenció a la diversitat. - Aportar o treballar (a la mateixa activitat formativa) idees perquè les pràctiques tinguin més en compte la diversitat; pensar en casos concrets d'alumnes amb dificultats que els professors hagin tingut a les aules - Estimular que els mestres s'observin entre ells, analitzin activitats conjuntament, facin activitats plegats, aportant criteris per analitzar les situacions d'ensenyament/aprenentatge que es proposen.
<p>5. Criteris a nivell de centre</p>	<p>5.1. Criteris sobre aspectes de l'organització del centre que facilitin l'atenció a la diversitat tenint en compte els qui participen en l'activitat (professors de primària o de secundària)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dos professors dins l'aula - Desdoblaments - Aglutinar hores i matèries - Dedicar sessions per fer trobades amb els alumnes que requereixen més ajuda <p>5.2. Criteris i propostes per afavorir i potenciar la col·laboració entre professors</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trencar les dinàmiques més individualistes dels mestres i professors - Potenciar i donar idees perquè a cada àrea puguin fer propostes d'activitats en les que intervinguin dues mestres a l'aula. <p>5.3. Criteris i propostes per afavorir el coneixement dels alumnes i la relació amb ells</p> <ul style="list-style-type: none"> - Afavorir i realitzar activitats d'autoconeixement dels alumnes en relació als continguts que es treballen - Organitzar l'aula per poder parlar amb els alumnes sobre el que saben, aprenen, volen saber, no els interessa... - Donar importància a l'acció tutorial de cada professor en relació a l'àrea que imparteix. - Ajudar els alumnes a plantejar-se reptes a conèixer millor a ells mateixos; a plantejar-se objectius mínims i possibles. Anar fent un seguiment i avaluació dels seus progressos i dificultats. Compartir i contrastar amb ells aquestes informacions
<p>6. Altres propostes</p>	<p>6.1. Presentar experiències concretes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aportar experiències concretes . - Convidar mestres o professors perquè vinguin a explicar exemples concrets el tema objecte de l'activitat formativa. - Veure, analitzar i comentar vídeos de "bones pràctiques". <p>6.2. Identificar bones pràctiques</p>

ÚS INICIAL DEL DOCUMENT A LA ZONA

Des del Servei Educatiu s'ha presentat i treballat el document amb els diferents formadors que col·laboren en el pla de formació de zona. En la reunió, prèvia a l'inici de l'activitat de formació, que s'ha mantingut amb els formadors/es, se'ls hi ha presentat el document, s'ha comentat amb ells/elles i se'ls ha convidat a fer suggeriments sobre els aspectes que es podrien millorar o afegir, per tal de tenir-los en compte a l'hora de dur a terme l'activitat. La resposta en general ha estat positiva i sovint han valorat el fet de comptar amb un document que els suggereixi aprofundir i els animi a plantejar-se estratègies per avançar cap a aules més inclusives a l'hora de fer activitats de formació.

També s'ha treballat en els centres educatius, en el moment de presentar-los el formador/a, com a preàmbul d'inici de l'activitat de formació. En aquesta trobada s'explica la finalitat i el contingut del "document de formadors/es" al/la cap d'estudis o coordinador pedagògic juntament amb el professional que impartirà l'activitat de formació. Aquesta actuació i d'altres, de suport i acompanyament, han coincidit amb l'inici de les actuacions del Servei Educatiu com a responsable de la gestió de la formació a la zona. Tant els formadors com els equips directius han valorat positivament aquests suggeriments inclusius i ens han animat a continuar en aquesta tasca d'apropament i suport als centres, per a col·laborar en una educació per a tothom.

En aquest moment, després d'un curs d'aplicació, queda encara pendent la qüestió de la valoració. Tenim la intenció d'incloure aquest aspecte en el qüestionari de valoració de les activitats de formació per tal de poder constatar si realment hi ha hagut alguna incidència en les activitats de formació de professorat que s'han realitzat a la zona; es tractaria concretament de veure si els docents, a l'acabar l'activitat, disposen de més eines o recursos per a fer participar tots els alumnes a l'aula, siguin quines siguin les seves necessitats educatives.

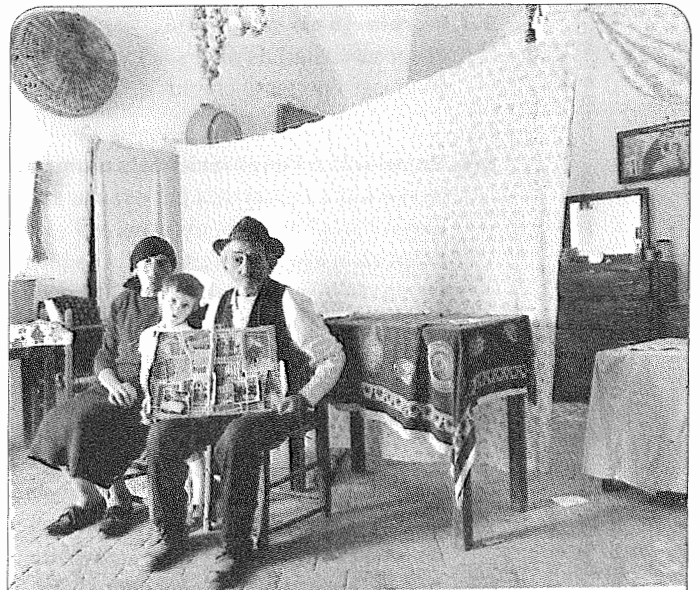
Nota:

[1] Aquest article parteix del pla de treball del Servei Educatiu Baix Llobregat 8 del curs 2006-07, en el que també hi van participar: Aubets Isabel, Barrasa Josep Lluís, Calomarde Montse, Carceller Pilar, Esteruelas Eva, Giralt Maria, Guinart Susanna, Llauradó Anna, Nogués Dora.

Referències bibliogràfiques:

- AADD (2005). Anàlisi de la situació actual de l'atenció a la diversitat a Catalunya i propostes de l'ACPEAP per avançar cap a una escola més inclusiva. Document elaborat per una Comissió de l'ACPEAP sobre escola inclusiva. *Àmbits de psicopedagogia* Núm. 14, pàg. 28-37
- AINSCOW, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- BOOTH, T; AINSCOW, M (2002): *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas (Index of inclusion)* Madrid: Consorcio Universitario Para la Educación Inclusiva. Universidad Autónoma.
- DEL CARMEN, LI (2001) *L'Assessorament als centres en el Disseny i Experimentació de Projectes Didàctics: Estudi d'un cas, Àmbits de psicopedagogia* Núm. 2, pàg. 19- 21
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ. *Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'Educació Primària*
- GINER, C (2007) " *Construir una escola per a tothom*", xerrada al Servei Educatiu Baix Llobregat 8, Esplugues de Llobregat, maig 2007
- HUGUET, T (2006): *Aprendre junts a l'aula. Una proposta inclusiva*. Barcelona : Graó
- REVERTER, R. (2007) " *No separeu els infants. Tot recordant la Marta Mata*". *Àmbits de Psicopedagogia*, núm 20, estiu 2007, pàg 6-9
- STAINBACK, S; STAINBACK, W. (2004). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.

Correspondència amb els autors/es: Servei Educatiu Baix Llobregat – 8. Carrer Cedres, 38 2n pis, 08950 Esplugues de Llobregat. *Dolors Gispert Sala*, E-mail: dgispert@xtec.cat; *Juanjo Gómez Piriz*, E-mail: jgomez@xtec.cat; *Teresa Huguet Comelles*, E-mail: thuguet@xtec.cat; *Elisabet Morillo Verdejo*, E-mail: emorillo@xtec.cat; *Cecilia Torres Pubill*, E-mail: cctorres@xtec.cat; *Maria Vilella Martí*, E-mail: mvill3@xtec.cat.



CAMINEM CAP A LA INCLUSIÓ.

LES USEE UN GRAN PAS

Rosa Maria Calmet Sangenís

Inspectora d'educació dels Serveis Territorials del Vallès Occidental (Especialitat àrea de la diversitat)

Mestra especialista d'educació especial i llicenciada en Pedagogia

RESUMEN

El debate sobre la integración de las personas con discapacidad ha evolucionado durante los últimos veinticinco años hasta el concepto actual de inclusión. La creación de las USEE (Unidades de apoyo a la educación especial) ubicadas en centros ordinarios, pensadas para alumnos discapacitados y con una orientación inicial de centro específico, son un recurso para favorecer la participación de estos alumnos en las actividades del centro escolar. La planificación, la organización de la intervención coordinada de toda la comunidad educativa y su evaluación, son puntos clave para ir avanzando hacia el modelo de escuela inclusiva.

ABSTRACT

The debate on the integration of disabled people has evolved in the last twenty five years towards the new concept of inclusion. The creation of the USEE (the special education unit) located in regular centers, thought for disabled students with an initial orientation from the specific center, are a resource to improve the participation of these children in the activities of the center. The planning, the organization of coordinated interaction of the whole school community and its assessment, are the key points to go toward an inclusive school model.

LA INTEGRACIÓ DE LES PERSONES AMB DISCAPACITAT que va generar, en els anys vuitanta, un extens debat, va propiciar l'inici del desenvolupament d'un nou marc normatiu que ha anat regulant l'atenció a l'alumnat amb discapacitat, evolucionant des del centre específic a l'escola integradora fins al moment actual en que parlem d'escola inclusiva.

1981. Circular per establir els criteris d'actuació en educació especial a Catalunya.

1984. Decret 117/84 d'ordenació de l'educació especial per a la seva integració en el sistema educatiu.

1994. Decret 155/1994 de regulació dels serveis educatius del Departament d'Educació.

1997. Decret 299/97 de regulació de l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials.

A mida que en el dia a dia dels nostres centres s'anava normalitzant la convivència de nens/es amb diferents discapacitats, hi ha hagut una adequació dels diferents programes i suports de recolzament. Als centres ordinaris es va introduir la figura del mestre/a d'educació especial, amb unes funcions molt específiques en relació a l'atenció de l'alumnat discapacitat i l'alumnat amb necessitats educatives greus.

Els equips d'assessorament i orientació psicopedagògica, han estat i són des dels seus inicis un dels punts forts a l'hora de portar a terme la integració d'aquest alumnat. Les tasques que es realitzen en relació a la detecció, assessorament i orientació tant als centres docents, als especialistes com a les famílies, han estat molt importants per l'aplicació i desenvolupament d'aquest model d'escola integradora que vàrem iniciar fa més de vint anys.

Tot aquest procés d'integració ha anat sensibilitzant i progressant vers la normalització de la vida de les persones amb discapacitat, evidentment a l'àmbit educatiu, així com en els àmbits socials i laborals.

El Departament d'Educació el mes d'abril de 2003, va presentar el "pla director de l'educació especial", en el que es formulen les línies d'actuació per a l'atenció de l'alumnat amb necessitats educatives especials. La finalitat del pla director, es centra en considerar les necessitats educatives de l'alumnat en funció de la identificació dels suports i recursos necessaris per al seu progrés personal en relació a fites educatives i en contextos educatius comprensius.

En el període 2004-2006 i per tal d'avançar en el camí cap a una educació més inclusiva, s'han creat 115 unitats de suport a l'educació especial (USEE), amb una dotació específica de mestres i/o professors especialistes, així com una planificació de formació per als professionals implicats (mestres, EAP, equips directius i educadors).

LES UNITATS D'EDUCACIÓ ESPECIAL -USEE-, estan pensades per aquells alumnes que serien susceptibles d'ésser escolaritzats en centres específics i que poden compartir tasques amb alumnes d'escolarització ordinària.

Aquestes aules han de proporcionar un suport continuat, durant tota la jornada escolar, a l'alumnat que tenen assignat. El seu funcionament ha d'estar plantejat com una unitat de recursos per afavorir la participació de l'alumnat amb necessitats educatives especials amb el compromís de tota la comunitat educativa i d'aquesta forma avançar com a escola inclusiva.

El tipus d'alumnat que acullen aquestes unitats presenta necessitats educatives especials derivades de discapacitats físiques o psíquiques, trastorns generalitzats del desenvolupament i trastorns greus de la personalitat que obstaculitzen de forma notable l'accés al currículum i que fins ara haurien estat alumnes de CEE. Per tant és evident que la intervenció de l'EAP és fonamental per garantir tant el perfil com la orientació en el moment previ a l'escolarització.

Les USEE, han de ser un recurs de sector o zona, i han de donar atenció a un nombre determinat d'alumnes amb discapacitat. El treball conjunt i coordinat entre la inspecció educativa i els EAP's implicats és indispensable i s'ha de planificar molt acuradament.

UNA BONA PLANIFICACIÓ ha de constar de tres fases:

1. Estudi de necessitats del sector. Previ al període de preinscripció i matrícula
 - Estudi de les necessitats d'atenció de l'alumnat amb nee susceptible de ser escolaritzat en centre d'EE.
 - Estudi de possibles propostes de centres receptors d'USEE, per part dels Serveis Territorials amb col·laboració de la Inspecció i de l'EAP del sector.
 - Comunicació de la proposta USEE als equips directius corresponents.
 - Definició de la USEE (característiques de la USEE del Centre) a l'equip directiu, per part de la Inspecció i l'EAP.
2. Informació als centres docents. Abans d'acabar el curs.
 - Presentació per part l'equip directiu, si cal amb la participació de la Inspecció i/o de l'EAP, de la proposta concreta i de les característiques generals del nou alumnat i de les característiques de la USEE a tot el claustre.
 - Informació de l'equip directiu al Consell Escolar sobre la USEE.
3. Planificació intervenció educativa als centres docents. Previ a l'entrada dels nous alumnes.
 - Planificació en el marc de la CAD de: l'atenció del nou alumnat amb

- nee i de la intervenció del professorat de la USEE, preveient suports, recursos, atenció dins del grup ordinari, dins del grup específic,...
- Concreció d'un protocol per a l'acollida de l'alumnat amb nee, de nova incorporació.
- Sensibilització dels tutors a tot l'alumnat sobre l'alumnat amb nee.
- Presentació a l'equip docent i al professorat de la planificació prevista per a l'atenció d'aquest alumnat.
- Informació professorat de nova incorporació, sobre les línies d'actuació del centre pel que fa l'atenció a l'alumnat amb nee especialment d'aquell susceptible d'ésser atès pels professionals de la USEE.

En el marc del centre ordinari, els professionals assignats a aquestes unitats han de prioritzar l'elaboració, coordinadament amb el professorat del grup ordinari, de materials específics o adaptats que facilitin la participació d'aquest alumnat en les activitats generals del grup i l'acompanyament d'aquests alumnes, quan calgui, en les activitats a l'aula ordinària, col·laborant en el procés educatiu de l'alumnat. Així mateix, desenvolupar activitats específiques, individuals o en petit grup, quan els alumnes ho requereixin.

PER FACILITAR LA INCORPORACIÓ DE L'ALUMNAT amb necessitats educatives especials en les activitats de l'aula ordinària cal que en la planificació del treball del grup classe es prevegin diferents formes de participació segons les diverses possibilitats d'aprenentatge de l'alumnat.

Tot aquest treball s'hauria de reflectir en el projecte de funcionament de la unitat (pla de treball), concretant els següents aspectes:

- Característiques de la unitat. Tipologia d'alumnat a la que va destinat. Breu descripció dels alumnes.
- Planificació de les actuacions. Objectius de la USEE. Criteris de participació en l'aula ordinària. Distribució horària. (Atenció individualitzada, petit grup, aula ordinària). Programació: ACI. Organització: espai, alumnes, temps, recursos...
- Coordinació. Professorat implicat. Serveis externs. Comissió d'atenció a la diversitat. Pares.
- Intervenció educativa. A l'aula ordinària. A la USEE. Al centre
- Avaluació. Nivell d'inserció de la USEE en l'organització del centre. Participació dels alumnes en activitats fora de l'aula. (sortides, colònies, esbarjo, extraescolars...). Incidència en la inclusió familiar. Resultats amb temes de progrés dels alumnes.

L'AVALUACIÓ és d'aquests cinc apartats anteriors, el que possiblement presenta més dificultats de realitzar. Estem molt habituats a fer avaluacions de forma objectiva (quantitativa) i l'avaluació que es demana en aquest cas és més qualitativa i per tant costa més de definir i d'objectivar. El tipus d'avaluació del que parlem, ha de partir de la reflexió del procés en relació als agents implicats (alumnes, centre, pares i serveis externs), per tant cal plantejar-se uns indicadors qualitius sobre els que tots els professionals implicats puguin fer les seves valoracions. A tall d'exemple aquests podrien ser els **indicadors d'avaluació** del grau d'inserció a la USEE al centre:

EN RELACIÓ ALS ALUMNES

Alumnes amb nee

- Compliment de les pautes, normes de convivència i comportament introduïdes.
- Coneixement i situació dels diferents espais del centre.
- Coneixement de l'horari i activitats (anticipació dels canvis, rutines, acompanyament...)
- Temps de permanència a l'aula ordinària amb acompanyament o sense (mestre o educadora).
- Participació a les estones d'esbarjo (juga sol i/o amb companys, aïllament, obsessions)

Alumnes de l'aula ordinària

- Coneixement de les dificultats dels companys de classe (treball de tutoria).
- Interacció entre els alumnes, respecte, tolerància.
- Col·laboració entre els alumnes per resoldre activitats i situacions quotidianes.

EN RELACIÓ AL CENTRE

Claustre

- Coneixement de l'alumnat escolaritzat a la USEE.
- Canvis en l'organització del centre: horaris especialistes, coordinacions.
- Participació dels professionals de la USEE a la CAD.
- Participació dels alumnes a les activitats complementàries. (Planificació de recursos necessaris, materials i humans).

AMPA

- Previsió de la participació dels alumnes en les activitats programades al centre.
- Coneixement de l'alumnat per part dels monitors.
- Adaptació de les activitats a les característiques dels alumnes.

EN RELACIÓ A LES FAMÍLIES DELS ALUMNES USEE

Seguiment de la inclusió dels seus fills al centre.

Coneixement dels diferents àmbits del centre (espais, recursos...)

Participació activa de les famílies en les activitats de l'AMPA.

Incorporació dels nens/es en activitats organitzades per les famílies d'altres nens (aniversaris, berenars...)

EN RELACIÓ AL PROGRÉS DELS ALUMNES USEE

Els indicadors del progrés de l'alumne/a ens els marca les prioritats educatives que s'hagin planificat en el pla d'atenció individualitzada.

Fins ara he parlat de necessitats d'escolarització dels alumnes amb necessitats educatives especials i de totes les infraestructures que cal planificar per a la seva atenció, però no podem deixar d'atendre al professorat implicat que està ajudant a portar a terme aquest nou model d'escola inclusiva.

Sabem que el professorat assignat en aquestes USEE és especialista d'educació especial i per tant ja té una formació específica, així com l'educador/a, però donada la importància del nou repte, és imprescindible que aquest professorat tingui un suport específic en tres àmbits: Formació, Assessorament, Coordinació.

La formació s'ha de planificar des del pla de formació de zona, programant cursos específics per als integrants de l'equip USEE, i del professorat implicat del centre. **L'assessorament** més intensiu per part de l'EAP, sobre tot en els seus inicis, i paral·lelament amb el CSMIJ per aquells alumnes amb trastorns importants del comportament (TGD, TGP...), amb programes específics de seguiment i tractament.

La coordinació entre tots els professionals implicats en cadascun dels alumnes amb l'objectiu d'unificar criteris d'actuació.

La valoració que he pogut fer des de la inspecció educativa, on he desenvolupat una tasca de coordinació i seguiment de les USEE que han iniciat el seu funcionament, seguint un itinerari semblant al que he anat descrivint al llarg d'aquesta exposició, és altament gratificant per a tota la comunitat educativa.

Aquest grau de satisfacció, malgrat les dificultats que ha comportat la seva organització i inserció a cadascun dels centres educatius, crec que és la conseqüència de la implicació que hi ha hagut tant des del professorat del propi centre amb el seu compromís, com des dels diferents serveis que intervenen. El treball en xarxa entre EAP, CSMIJ, CDIAP, mestres tutors, educadors i especialistes, amb el suport de la inspecció en els diferents nivells d'intervenció han esdevingut l'eina fonamental i imprescindible per a l'èxit de la nostra experiència.

Evidentment aquest és el punt de partida, hem iniciat un camí i encara ens queda molt per fer.

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

L'ASSESSORAMENT DE L'EAP A UN CENTRE AMB UNITAT DE SUPORT A L'EDUCACIÓ ESPECIAL

Mireia Ribalta Aymamí

EAP de Terrassa

RESUMEN

Las Unidades de apoyo a la Educación Especial, son, en estos momentos, una de las apuestas más claras hacia la inclusión. Gracias a ellas, los centros educativos pueden construir, con el apoyo de profesionales, una escuela para todos. Ésta es la experiencia del primer curso de una Unidad en un Instituto des del punto de vista de la colaboración de un Equipo de Asesoramiento.

ABSTRACT

The Support Units to Special Education are, at the moment, one of the clearest bets towards the inclusion. Thanks to them, the educative centres can construct, with the support of professionals, a school for all. This article, describes the experience of the first course of a Unit in a Secondary School, from the point of view of the collaboration in an Equipment of Advising.

Ara fa tres anys, al curs 2004/2005 es va fer realitat la primera Unitat de Suport a l'Educació Especial dins d'un centre ordinari a Catalunya, aquesta oportunitat, molt més propera a la idea d'una escola per a tothom, amb una educació inclusiva, una escola que, en paraules de Susan Bray Stainback: "...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...". Aquesta nova proposta s'intenta allunyar de la que en altres temps s'erigia com a resposta més integradora: la unitat d'educació especial.

Actualment, entenem les Unitats de Suport a l'Educació Especial com a unitats de recursos (humans, tècnics i materials) que es faciliten al centre per ajudar en el procés de participació dels alumnes amb necessitats educatives especials a l'escolarització ordinària. Un dels principals objectius d'aquestes innovadores unitats, serà el potenciar al màxim la participació d'alumnes en l'aula ordinària. La idea pretén que el suport personal (professionals de l'educació especial i de la psicopedagogia) i material i no de l'espai (aula), eviti en tot moment la segregació dels alumnes perquè aquests esdevinguin un membre més del grup-classe, que ha de ser el seu referent. La idea de no partir de cap espai -aula, és altament inclusiva, a la vegada que, en algunes ocasions, difícil d'aplicar...

El personal de suport tindrà, entre les seves tasques, la funció d'elaborar materials adaptats per als alumnes que ho necessitin per a facilitar la tasca a l'aula ordinària, donar suport al professor de l'aula ordinària prioritzant l'atenció a l'alumne de la unitat, però atenent també al conjunt del grup classe i atenció individual en petit grup en cas que sigui necessari.

Les Unitats de Suport a l'Educació Especial, com a nou repte que se'ns presenta, és ja una realitat a 114 centres ordinaris, dels quals 57 són creats aquest curs (2006-2007), i és dins d'aquests centres que han iniciat aquesta aventura que hi trobem el IES Torre del Palau de Terrassa.

IES TORRE DEL PALAU

L'Institut Torre del Palau, es troba situat entre els barris de Can Boada i Poble Nou de Terrassa, concretament al Camí de Can Boada del Pi. És un centre que imparteix l'educació Secundària Obligatòria i les modalitats artística, científica, tecnològica, humanística i social de batxillerat.

Dels alumnes de 1r. de Educació Secundària Obligatòria, cinc reben el suport específic de la Unitat de Suport a l'Educació Especial.

La Unitat de suport a l'educació Especial que hi ha a l'Institut, està destinada a l'atenció d'un tipus d'alumnat, el perfil del qual respon a alumnes que, de no incorporar-se a l'ESO, haurien estat escolaritzats en un centre d'educació especial, que tenen dictamen d'escolarització, amb necessitats educatives especials derivades de disminucions greus i permanents, amb poques competències bàsiques, que han tingut suport des d'EE durant tota l'escolaritat, amb adaptacions, amb unes mínimes habilitats socials i d'autonomia personal i de treball que els permetin adaptar-se a l'IES.

COL-LABORACIÓ DE L'EAP EN LA PLANIFICACIÓ DE LES ACTUACIONS

Objectius de la USEE

Una de les primeres actuacions que es van portar terme a l'IES, amb la col·laboració del personal de la Unitat i l'EAP, va ser la redefinició dels objectius de la Unitat.

Tot i que es parteix d'una idea inclusiva, on l'objectiu principal és potenciar al màxim la participació de l'alumnat amb necessitats educatives especials a l'aula ordinària, la unitat no és aliena a l'espai on es troba, ni pot funcionar sense el suport del professorat i d'un equip directiu dinamitzador.

A la vegada, l'alumnat requerirà d'una atenció personalitzada que el permeti una adaptació i un desenvolupament amb èxit en la seva escolarització al centre. En aquest aspecte el paper de l'EAP és de gran importància ja que, és mitjançant el psicopedagog que atén al centre, i els dictàmens d'escolarització, que es podrà recollir el màxim d'informació dels alumnes així i com els suports que han estat necessaris per la seva atenció al llarg de tota l'escolaritat primària.

Després de valorar el context i els alumnes, els objectius marcats van ser:

- Potenciar l'autonomia de treball dels alumnes per facilitar el treball amb el seu grup de referència.
- Prioritzar la socialització dels alumnes.

Criteris de participació a l'aula ordinària

Els criteris de participació a l'aula ordinària, no van sorgir sols de les necessitats individuals dels alumnes sinó que també va ser determinant, les característiques de la matèria impartida i la metodologia que el professor utilitzava a l'aula.

Els criteris que vàrem escollir eren:

- Metodologia de l'aula.
- Prioritzar les matèries no instrumentals.
- Grau d'autonomia en el treball acadèmic.
- Suports necessaris per a l'alumne.

A part dels criteris, va ser mitjançant l'acord entre l'equip directiu, els professionals de la unitat i l'EAP, on es van establir les hores i matèries a les que els alumnes de necessitats educatives, participarien en l'aula ordinària, o sigui, dins del seu grup classe.

Aquest acord, es va decidir al inici del curs, i es va deixar obert fins el final del primer trimestre per valorar i replantejar en cas que es cregués necessari.

L'adaptació dels alumnes al Institut, cada un al seu ritme, i la progressiva adaptació del professorat de secundària al treball de dos professors a l'aula, ha permès, poc a poc, augmentar el nombre d'hores de participació a l'aula ordinària.

Adaptacions Curriculars Individualitzades

La realització de l'adaptació curricular individual dels alumnes de la Unitat de Suport a l'Educació Especial és una de les tasques del professionals que l'atenen als alumnes de la unitat a l'IES.

Al inici de curs cada professor del grup de referència dels alumnes de la Unitat varen presentar els objectius mínims de la seva àrea, per facilitar la tasca de realització de les adaptacions, a la vegada, els professionals de la USEE, amb col·laboració de l'EAP, es va realitzar una avaluació inicial del nivell de competències dels alumnes que va permetre elaborar l'adaptació tenint en compte els objectius mínims de les diferents àrees.

Tot i que els alumnes de la Unitat responen a un perfil, més o menys, unificat, les adaptacions responen a les necessitats concretes de cada un d'ells, fent palès les diferències individuals i els diferents suports que cada un d'ells precisa.

Seguiment amb les famílies

El seguiment amb les famílies dels alumnes que estan incorporats a la USEE, és clau per el seu bon desenvolupament. Les famílies han de tenir confiança amb els professionals que atenen al seu fill, però no s'ha de perdre mai la figura del tutor com a primer responsable de l'alumne.

Aquesta tasca és complicada de portar a terme ja que apareixen quatre possibles referents, dins del Institut, de cara a les famílies: el tutor, el psicopedagog de la Unitat, el psicopedagog de l'IES i el psicopedagog de l'EAP. El fet d'escollir un referent o altre, en el nostre cas, ha respost a les diferents necessitats individuals dels alumnes, per tal d'ajustar millor la resposta tant a l'alumne com a la família.

Per ser coherents amb la idea més inclusiva de la unitat, el tutor hauria de ser el referent, en tot moment, de l'alumne de la unitat, juntament amb el psicopedagog de la Unitat; però, aquest primer curs, això no ha estat possible, i van ser els dos professionals de la unitat, i l'EAP en algun moment puntual, qui es va convertir amb el referent de les famílies.

AVALUACIÓ DEL PRIMER CURS

Entre els criteris escollits per avaluar el funcionament d'aquesta unitat en el centre, hem escollit entre altres el nivell d'inserció de la USEE en l'organització del centre, la participació dels alumnes fora de l'aula (sortides, colònies...), els resultats amb temes de progrés dels alumnes, etc.

Tot i que aquests criteris ens podrien fer una radiografia del funcionament de la Unitat, és, el nivell d'inserció de la USEE a l'organització del centre, la clau que fa que els altres criteris obtinguin bons resultats. Aconseguir la identificació en aquest projecte de tot l'equip humà, i sobretot, l'equip directiu, una de les tasques més importants a l'hora de preparar l'arribada d'una Unitat a un centre.

Tot i el poc temps d'aquesta aventura que s'iniciava al setembre, creiem positiu el procés d'adaptació que ha viscut la unitat, tenint en compte que és un procés lent, en que apareixen reticències per part de professionals del mateix Institut, però que gràcies al treball de tots, pot tenir un futur pròsper i que si s'aconsegueix estarem més propers a una escola inclusiva, una escola per a tothom.



UN DIA A LA USEE

Meritxell Margalef Bernal

Mestra d'Educació Especial a la USEE del CEIP Bisbat d'Ègara de Terrassa

RESUMEN

Durante los cursos 2005-06 y 2006-07 se ha ofrecido apoyo a alumnos con trastorno del espectro autista (TEA) des de la *Unitat de suport a l'educació especial* (USEE) del CEIP Bisbat d'Ègara de Terrassa. El objetivo de la USEE es optimizar al máximo la inclusión de éstos alumnos en las actividades del grupo ordinario. Para ello han sido necesarias diversas actuaciones: implantación de estrategias de trabajo específicas dentro del aula, adecuaciones de acceso al curriculum, programas específicos de intervención en distintas áreas -programas de modificación de la conducta, programas facilitadores y aumentativos de la comunicación y programas de ayuda a la alimentación. Para lograr estos objetivos son imprescindibles las coordinaciones entre profesionales.

ABSTRACT

During the academic years 2005-06 and 2006-07 special support has been provided for students with autism spectrum disorder by the *Special needs education support unit* of the CEIP Bisbat d'Ègara de Terrassa. The aim of this unit is to take maximum advantage of integrating these students in the activities of the regular class group. In order to achieve this it has been necessary to establish a series of procedures : introduction of specific study strategies in the classroom, adaptation of access to the curriculum, specific programmes of intervention in certain areas- programmes of behaviour modification, programmes to facilitate and increase communication and nutrition assistance programmes. Coordination among professionals is essential if these aims are to be met.

Després d'una estona de joc al servei d'acollida "matiners" amb alguns companys de l'escola, el Roger puja a la seva aula on es troba amb la resta de companys i la seva mestra. Són les 9 del matí. És a una de les classes de P5 on l'esperen la tutora, l'aula i la meva companya, la Clara, educadora de la USEE. Ella l'ajuda per tal que aprengui a treure's l'abric i a posar-se la bata, pengi la bossa de l'esmorzar i doni la llibreta que utilitzem per a la comunicació amb la família. Cada dia tenim una experiència per explicar i ho fem amb els símbols pictogràfics de l'SPC.

El Sergi, en canvi, arriba de casa i se'n va sol a la seva classe per que ja sap fer les rutines d'entrada a l'aula sense cap ajuda. Jo sóc la Txell, la mestra de la unitat, i me'n vaig amb el Sergio a l'aula USEE. Ell encara necessita una estona de suport abans d'entrar a la classe. Allà tenim una rèplica dels materials per fer les activitats rutinàries de l'aula ordinària (els tren dels dies de la setmana i el plafó del temps i de la data). El Sergio repassa sol l'horari i anticipa les activitats que realitzarà avui i l'espai on les farà amb fotografies. Aquest horari també el penjarà a l'aula, així té el referent de l'estructura horària per tot el dia.

Tots tres són infants alegres i vitals, amb ganes de jugar i d'experimentar, de conèixer i d'investigar. Jo els veig quelcom d'extraordinari. El Roger és un infant misteriós, la seva manera d'actuar encisa adults i companys, tothom se li acostia per conèixe'l millor. Tot i que no ho sembli a primer cop d'ull, al Roger li agrada molt estar rodejat dels companys. Ells li ofereixen mostres d'afecte, li fan carícies, petons, abraçades... Sovint s'enfada quan no compren què passa o què ha de fer, però tenim la impressió que mica en mica va entenent millor el món que l'envolta perquè en algun moment se'l veu més participatiu.

El Sergi transmet simpatia. Li agrada estar amb els companys i adults. Quan algú li proposa un joc sempre està disposat i es mostra content. Moltes vegades imita els altres per saber com ha de fer alguna cosa per que, com el Roger, tampoc no entén sempre tot allò que passa al seu voltant, ni les tasques que ha de fer a l'escola.

El Sergio és molt divertit. Li agrada molt passar-s'ho bé fins i tot si això significa saltar-se les normes i desafiar la mestra. Les reflexions en veu alta que acostuma a fer i el seu llenguatge un pèl robòtic, fan que a vegades ens haguem d'aguantar les ganes de riure. Segurament ha incorporat les autoinstruccions que hem anat treballant per guiar la seva conducta. També li agrada

molt, com a tots els infants, sentir-se estimat, tot i que encara ha d'aprendre que l'amistat i l'amor no són incondicionals, i que hi ha certes normes que cal respectar per poder relacionar-se amb els altres. Encara és poc recíproc.

CARACTERÍSTIQUES DE LA USEE DEL CEIP BISBAT D'ÈGARA

La Unitat de Suport a l'Educació Especial (USEE) del CEIP Bisbat d'Ègara de Terrassa és un recurs d'atenció específica a l'escola ordinària per quatre alumnes amb Trastorn de l'Espectre Autista (TEA), susceptibles de ser escolaritzats en centres d'educació especial. Aquests alumnes, tot i ser molt diferents entre ells, presenten problemes en tres àrees del desenvolupament: l'àrea de socialització (dificultats per a relacionar-se amb els altres), les àrees de llenguatge, de comunicació i l'àrea de conducta (interessos repetitius). Enguany la unitat dona suport a tres alumnes, un d'ells és el Roger, de la classe de P5 B, i els altres són el Sergi, de l'altra classe de P5 i el Sergio de la classe de P4.

Els objectius generals que s'intenten assolir són els següents:

- Facilitar la participació de l'alumnat de la unitat en les activitats de l'aula ordinària.
- Oferir suport a les activitats d'ensenyament de gran grup.
- Treballar a nivell individual els aspectes més particulars de cada alumne.
- Potenciar la comunicació i la interacció dels alumnes en petit grup i gran.

A l'aula de P5 ja estan tots preparats, asseguts a la cadira i en silenci, a punt per passar llista. El Roger encara em necessita per preparar-se com els altres (a mi o a la Clara), per estar una estona assegut i per escoltar als companys, tot i que el suport va passant de ser físic a ser verbal. Un cop passada la llista i dit el "bon dia!", mentre tots junts miren el temps i posen la data, el Roger ho fa individualment, activitat en la qual encara necessita acompanyament. Rutines fetes! Ara toca treballar. El Sergio, que aviat també provarà de fer les rutines a l'aula ordinària, se'n va a la seva classe, preparat per treballar. Ara, que comprèn millor el funcionament de l'aula i es comunica més, li agrada estar amb la mestra del grup i treballar amb els companys.

Les dificultats de comprensió no els permeten atendre molta

estona seguida una explicació oral, però és un dels objectius que volem aconseguir, i per fer-ho, a cada un dels alumnes li donem un suport diferent. El Roger fa feina paral·lela mentre la mestra dona les instruccions generals de les activitats a realitzar. Fa activitats de traç, de càlcul o de lectura i d'escriptura, però mai fora de l'aula ordinària per què, de tant en tant... quines sorpreses ens dona! I pensàvem que no escoltava... Ara bé, quan els companys comencen l'activitat ell s'hi afegeix. En alguna, necessita que li adaptem o que li donem una explicació complementària amb els sistema alternatiu i augmentatiu de comunicació (SAAC) que ell fa servir. Per exemple, per realitzar alguna fitxa de sumes li oferim material manipulable, per realitzar-ne alguna de descoberta de l'entorn li oferim el text en símbols pictogràfics, quan ha de fer un dibuix no li exigim tants elements com als companys... I és que si el Roger no troba significat a les feines que fa... uff! Com costa treballar! Però tot té la seva recompensa, després podrem jugar!

Al Sergio de P4 li oferim un suport verbal constant en el que li indiquem a qui ha d'escoltar, i alhora el motivem per tal que segueixi l'argument de l'explicació "Apa Sergio, la Mercè parla d'un drac, a veure què li passa". En alguns moments reforçem amb punts acumulables la conducta adequada: "Aconseguiràs un punt si escoltes què explica la Mercè!". El reforç positiu i l'extinció de conductes negatives ens ha ajudat molt a reconduir el comportament del Sergio que, juntament amb el desplegament del llenguatge oral, li ha permès assolir una millor estabilitat emocional, comprendre més l'entorn i que les persones que l'envolten hi interactuïn millor.

El Sergi, tot i tenir moltes dificultats de comprensió oral, manté una actitud d'escolta durant tota l'explicació, per això fem un treball paral·lel de comunicació i llenguatge, i provoquem que faci un treball de reflexió abans d'iniciar qualsevol tasca, assegurem que sàpiga què ha de fer i que hi trobi significat, per tal de comprendre millor tot allò fa.

Els alumnes de les aules on estan ubicats tots tres s'han acostumat a tenir habitualment més d'una mestra a l'aula, les accepten i també les fan seves. En treuen profit, perquè sovint, quan la mestra està ocupada amb un company... ens criden a nosaltres! Saben bé quina és la nostra tasca, però també ens veuen com a una mestra més.

LA PARTICIPACIÓ DELS ALUMNES A L'AULA ORDINÀRIA

Cada un dels alumnes formen part d'un grup classe i segueixen les activitats d'aula acompanyats d'una de les dues persones responsables de la unitat gairebé sempre. La USEE vol potenciar al màxim la participació de l'alumnat a l'aula ordinària, per això cal que realitzem adequacions, no només d'objectius, continguts i activitats, sinó també d'espai, d'organització i de materials.

➤ Adequacions a l'aula ordinària:

- D'espais: espai de treball individual, espai d'estructura temporal i d'anticipació (horaris), estructuració de l'aula per facilitar l'accés a l'alumne (joguines manipulables a l'abast, imatges de referència a prop de l'alumne, ...).

- De material: horaris del grup amb imatges, contes de

l'aula amb SPC,...

- De temps: temps dedicat a la comprensió i la comunicació de l'alumne (explicacions de la mestra més simples, converses amb els companys sobre la situació de l'alumne dins l'aula, aprenentatge dels gestos per a la comunicació...)

➤ Estratègies i materials extensibles a la resta del grup:

- Estratègies: espais de treball individual, pautes de control de la conducta, especificació de la seqüenciació d'una activitat abans d'iniciar-la,...

- Materials: contes SPC facilitadors de l'adquisició de l'estructura sintàctica, abecedari de tampons, imatges de referència que faciliten la comprensió...

➤ Atenció específica dins el grup: instruccions de la mestra a tot el grup dirigides específicament a l'alumne, acompanyaments també de la mestra del grup en moments i activitats concretes de la mateixa manera que els dona a altres companys que també en necessiten, ...

➤ Atenció individual: per part de la mestra del grup o de la mestra o educadora de la USEE ja sigui en l'espai d'atenció individual o a la taula habitual. És un suport físic i/o verbal directe per a la realització de les activitats.

➤ Complicitat entre mestres i coneixement comú de l'alumne: davant de l'alumne són imprescindibles l'actuació conjunta, amb coherència i amb els mateixos objectius i similars estratègies. L'encert de la resposta educativa es basa en gran part en el coneixement de l'alumne i de les seves necessitats i de les seves demandes.



(Fot. 1. Treball a l'aula)

Alhora d'esmorzar el Roger necessita molt suport per ingerir els aliments, ja que no li agrada gens mastegar. Els companys sovint l'ajuden i l'encoratgen dient-li: "Roger, has de menjar que sinó no creixeràs...". I després, al pati! Tot i que abans costava molt que el Roger no s'atabalés, entre tants infants i tant soroll, ara gaudeix de l'estona de lleure, de tant en tant se'l veu amb algun company. El Sergio, per fi ho ha aconseguit! Ara ja li agrada anar al pati amb els companys, en busca algun per jugar a atrapar-se, a pilota, a mares i pares... Ep! Que sona el timbre: a fer el tren per anar a la classe! La mestra ajuda el Roger a trobar la fila del seu grup per poder tornar a treballar.

Avui li toca a la Clara anticipar l'activitat al Sergio. Aquesta anticipació més immediata ja la fem a l'aula, en el racó on

hi té l'horari diari amb fotografies. Ell mira la foto que hem enganxat al matí, "després de pati toca... treballar a la classe de les marietes". Avui farem una feina en la que contarem flors i enganxarem gomets de números al costat. Primer escoltarem la Mercè que ens explicarà com ho hem de fer.

Quan el Sergio està a punt per treballar i ja l'hem ajudat a estar a atent a l'explicació de la mestra, el podem deixar sol a l'aula, perquè en el treball individual ja s'hi esforça molt i se'n surt molt bé. La mestra del grup supervisarà la feina. La Clara es dirigeix a la classe de P5 on el Sergi també està iniciant la feina. Cal asseure's al seu costat i ajudar-lo a reflexionar i comprendre el que ha de fer. És un suport important que l'està ajudant a comprendre què hi fa a l'escola i a trobar significat a les tasques i a aprendre molt millor allò que s'hi treballa. En el moment de fer l'activitat, el suport ja no és tant directe, s'aprofita també per ajudar a altres companys. A ell li anirem recordant que faci la feina amb atenció i concentració, que revisi si ho ha fet, que vagi a poc a poc...

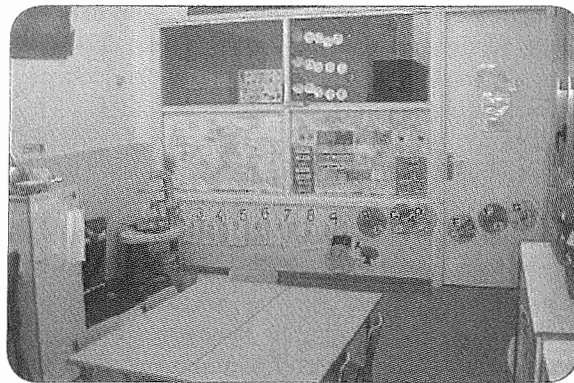
A tercera hora al grup del Roger fa una activitat de llenguatge oral. Ell només participa una estona breu de la sessió ja que és un dels aspectes en els que té més dificultat i aleshores aprofitem per a fer el treball individual d'ús del SAAC. Marxem a l'aula USEE. Ara que ja fa demandes (vull jugar, vull lletres, vull ocell...), estem augmentant el vocabulari i estructurant millor les frases. Avui, després d'escoltar una estona el conte que ens explicarà la mestra del grup, aprendrem els noms dels companys. Cada un s'ha inventat un signe per a nominar-se amb una paraula signada, d'aquesta manera el Roger els podrà cridar o els podrà demanar quelcom i alhora, això l'ajudarà a estructurar el pensament. Si tenim temps, també mirarem un conte que hem construït amb SPC, en el que ell hi ha d'enganxar frases molt senzilles amb l'estructura SUBJECTE, VERB, PREDICAT. Només, en alguns moments concrets, de llenguatge oral o treball de comunicació, els alumnes de la unitat diuen "adéu" als companys i a la mestra del grup, per anar a treballar a l'aula USEE.

L'AULA USEE

L'espai o aula USEE és una petita rèplica de l'aula ordinària. Hi ha espais de treball amb material igual i espais de joc també molt similar als racons de les aules. Actualment les funcions que té aquest espai són:

- Espai per al treball individual d'aspectes curriculars determinats i per reforçar les activitats que es fan en gran grup.
- Espai d'anticipació de contes i d'activitats que després realitzaran amb els companys a l'aula ordinària.
- Espai de treball en petit grup, en el que s'afegeixen també altres alumnes i per tant s'aprofiten els recursos a utilitzar.
- Espai de contenció dels alumnes en "moments difícils", d'estrès dels alumnes...
- Espai d'exploració i de valoració dels alumnes per part de la persona de l'EAP i la del CSMIJ.
- Espai de reunions i coordinació.

Magatzem de material específic per a tota l'etapa d'Educació Infantil.



(Fot. 2. L'aula USEE)

Després de treballar una estona ja han d'anar a dinar. Hi aniran acompanyats de la Clara, que els ensenya com ho han de fer, i les monitores de menjador després se'n faran càrrec. Cal agafar molta energia que a la tarda continuem!

Mentre els alumnes dinen, les mestres aprofitem per coordinar-nos. És imprescindible la resposta educativa coherent, amb actuacions pactades entre totes, perquè els alumnes se sentin un més del grup i progressin en el seu desenvolupament amb l'ajuda de tots els adults. Intentem programar conjuntament les mestres del nivell i les professionals de la USEE, d'aquesta manera podem elaborar plegades les estratègies i les activitats d'intervenció, donant una resposta unificada i coherent. Totes les mestres de l'etapa hem intentat entendre què els passa als alumnes, i com podem intervenir. Hem fixat acords per donar una resposta unificada que proposem des de la USEE. Comptem amb el suport setmanal d'una professional de l'EAP que ens assessora i ens ajuda a elaborar els horaris, a preparar estratègies d'intervenció, a resoldre dubtes i problemes, a coordinar-nos amb els serveis externs, a proporcionar-nos material, fins i tot a tranquil·litzar-nos quan les coses no surten com esperàvem! En la meua opinió, aquesta és la clau del funcionament de la unitat, la coordinació entre les mestres i la disponibilitat de recursos personals que es dediquen d'una forma més exclusiva i intensiva a aquests alumnes.

LA PROGRAMACIÓ DE L'ATENCIÓ EDUCATIVA

Els alumnes compten amb:

- Les adequacions curriculars individualitzades en les que es detallen les adequacions d'objectius i continguts, s'expliciten les prioritats educatives, les estratègies per a treballar-les, els horaris, les atencions específiques i de serveis externs al centre, els criteris d'avaluació i de seguiment i es registren els continguts de les reunions.
- Els programes específics: de comunicació i llenguatge, de conducta i d'atenció al menjador.
- Horaris específics per a cada un dels alumnes partint de les seves necessitats, sobretot de comunicació, de comprensió i de control de conducta i sempre s'intenta donar el màxim de suport dins l'aula ordinària. Enguany un dels alumnes rep suport durant tot l'horari lectiu i els altres dos els anem variant el percentatge d'hores d'atenció, depenent dels avenços de l'alumne i de les possibilitats organitzatives.

LES COORDINACIONS QUE ES PORTEN A TERME

- Es fa una revisió periòdica dels horari de les actuacions. És imprescindible certa flexibilitat per poder adequar l'actuació a les necessitats dels alumnes, ja que aquestes van canviant al llarg del curs. Per exemple, cap dels horaris es manté fix durant tot un curs. La flexibilitat ens permet adequar el reforç al moment en que es troben el infants.
- Tenim establertes reunions de coordinació. A banda de les reunions de programació setmanals, establim sistemàticament reunions amb:
 - Equip d'Assessorament Psicopedagògic (EAP): una setmanal
 - Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD): una mensual
 - Centre de Salut Mental Infantil i Juvenil (CSMIJ) o Centre de Detecció i Atenció Precoç (CDIAP): dues o tres al llarg del curs.
 - Equip docent d'intervenció directa amb els alumnes: segons necessitat i en avaluació.
 - Darrerament s'ha iniciat un programa d'assessorament des del CSMIJ: un cop setmanal.

Ja són les 15h., després d'una estona d'esbarjo amb les monitores de menjador ens rentem les mans i la cara, ens relaxem una mica i... disposats a treballar. Avui toca psicomotricitat, però abans farem una feina de llengua escrita. Al Roger no li agrada gaire la idea, i com que ja ha après a fer demandes, va repetint "vull psico" amb el seu llenguatge particular (paraula acompanyada amb gest), que els companys també estan aprenent. El Sergio i el Sergi avui es troben a la classe dels dofins (aula USEE), on juntament amb dos companys més que no formen part de la unitat, treballen llenguatge oral. Ho fem a partir d'imatges relacionades amb els temes que es tracten a l'aula ordinària i a partir del joc. El petit grup també ens permet treballar la relació interpersonal.

**EL TREBALL ESPECÍFIC
AMB ELS ALUMNES**

El centrem en les tres àrees d'afectació:

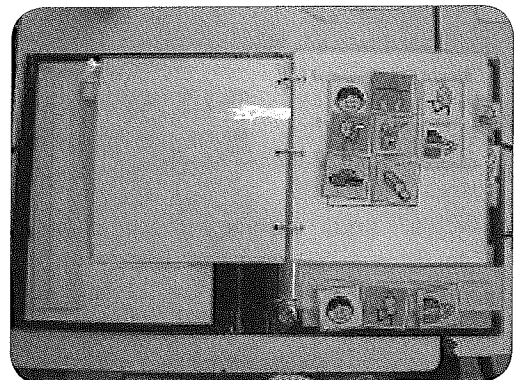
- Comunicació i llenguatge: treball a tres nivells, semàntic, conceptual i pragmàtic.
- Socialització i joc: habilitats bàsiques d'interacció i de protocol, d'habilitats socials instrumentals, de joc simbòlic, de joc d'alternança binària...
- Conducta i interessos: intenta l'ampliació d'interessos, de motivació, d'atenció...

Aquest treball el complementem amb les adequacions curriculars necessàries de cada àrea.

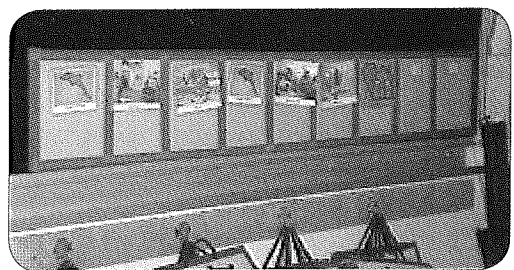
Per a cada alumne hem prioritzat aspectes que considerem imprescindibles per al seu desenvolupament:

- Roger: la comunicació amb SAAC (utilitza la paraula signada per a la comunicació espontània i els símbols SPC per a la comunicació escrita i l'estructuració del llenguatge).

- Sergi: la reflexió i comprensió de les activitats i treball de llenguatge oral (us, forma i contingut de les paraules)
- Sergio: la modificació de la conducta i el desenvolupament del llenguatge (autoinstruccions, frases de cortesia, reciprocitat)



(Fot. 3. El llibre de comunicació SPC)



(Fot. 4. La seqüència diària de l'horari)

Com a mestra de la USEE, veient cada un dels alumnes que en formen part i el procés de desenvolupament que estan seguint, crec que els diferents professionals de l'escola ajusten la resposta educativa a les necessitats dels infants. Totes s'esforcen per a acollir els alumnes, acostar-s'hi, entendre'ls i actuar-hi correctament. Ara bé, sé del tot que no hauria estat possible la mateixa resposta sense el context. La dinàmica del centre ordinari fa que la implicació de les mestres, en especial les tutores del grup de referència dels alumnes de la USEE, sigui molt similar a la resta de companys, i aquest fet és imprescindible perquè aquests infants se sentin ubicats. Les mestres tenen molt present els alumnes, això implica la creació de vincles afectius i l'estructuració de l'entorn adequant-lo a les necessitats dels alumnes, però ho fan des d'una perspectiva normalitzada, des d'un entorn no dissenyat específicament per a ells sinó per a tots els infants del centre. En un principi es va rebre la unitat amb una mica d'incertesa, però el pla d'acollida organitzat, va permetre conèixer els alumnes amb tranquil·litat, temps i seguretat, va permetre canviar les actituds i que les mestres es mostressin més encoratjades i amb ànims per iniciar una nova experiència escolar.

El camí s'està fent a poc a poc, mentre es valoren el encerts i els errors, es creen nous interrogants i noves fites, se superen moments d'angoixes i d'inquietuds i se celebren en d'altres els avanços i les satisfaccions. És un camí nou, tant per l'escola com pels professionals que hi intervenen directament, i per tant, un camí que haurem de fer i desfer, aprenent dels errors i essent conscients del treball que estem fent i de les necessitats dels alumnes en tot moment. En aquest camí hi ha petjades de moltes

persones: els alumnes, els seus companys, les seves famílies, els mestres, les monitores de menjador i d'extraescolars, els psicòlegs, ... i fins i tot de persones que s'acosten algun dia a la USEE, com els inspectors, els formadors, ... No sabem ben bé on ens portarà, ni les barreres que trobarem, però el que si podem veure i valorar són els resultats dels propis alumnes, les reflexions dels professionals, les relacions que s'hi estan creant... No sempre obtenim bons resultats, ni estem d'acord tots en les decisions preses. A vegades, els propis alumnes ens fan dubtar sobre la comprensió que en tenim d'ells, però sentim satisfacció del treball conjunt que s'està fent i de la seguretat que totes les persones que intervenim estem adquirint davant la inclusió dels alumnes amb necessitats educatives especials.

En aquest entorn tant ric, hi ha uns protagonistes imprescindibles. Sense ells no seria possible dur a terme aquest projecte innovador. Vull ressaltar el reconeixement que mereixen els companys dels tres alumnes, ells són els que veritablement ofereixen unes experiències riques, plenes de situacions agradables, de conflictes, de sorpreses, ... Els infants es miren els companys com un igual, veuen la diferència sense valorar-la. Els entenen des d'una perspectiva infantil, que a nosaltres ens ajuda a canviar la direcció de la nostra intervenció. Les oportunitats de comunicació, d'imitació, de joc i d'intercanvi, són incomptables, i l'aprenentatge que se'n desprèn és inexplicable. Els tres alumnes han après a ser tractats per iguals i com a iguals, a dirigir-se als companys amb certes normes: demanar el que volen, compartir-ho, esperar-se, seguir l'ordre... Els companys també aprenen dels alumnes de la USEE, creen valors de cooperació i amistat, se sorprenden d'algunes situacions de la pròpia relació i dels avenços que fan els seus companys, als que acullen i ajuden sense qüestionar-los. Per això, la relació establerta amb els companys de l'aula, caldrà tenir-la en compte al llarg de tota l'escolarització, per potenciar-la i treballar-la.

S'acosta el final del dia, i sempre necessitem una estoneta per

preparar-nos per marxar a casa o a extraescolars. Tornem a l'aula, i de nou, les professionals de la USEE es dirigeixen a les aules on hi ha el Sergio i el Roger, per donar-los suport en les rutines de sortida. És un moment divertit, perquè estan tots els companys d'aula junts, al passadís, on hi ha els penjadors, parlen mentre es descorden la bata, agafen l'abric, s'ensenyen d'amagat alguna joguina que han agafat de casa, o la samarreta nova que algun estrena. La mestra del grup els mira, i de tant en tant els diu que s'afanyin, que s'acosta l'hora de plegar. A ella li agrada que tots es posin al seu lloc perquè es vol acomiadar amb un conte o amb una cançó. Els pares ja s'esperen... Fins demà!

I quan els alumnes ja no hi són, una estona de reflexió. Comentem entre totes, espontàniament, com ha anat el dia, quins obstacles han sorgit i quines troballes hem fet. Funciona tot aquest muntatge? Els alumnes en surten beneficiats? Ens dona més feina tenir alumnes de la USEE a l'aula? Surt a compte dedicar-hi tants recursos? Jo tinc clares les respostes quan veig els alumnes dia a dia. Fa molt poc que he iniciat aquesta experiència, fins ara he estat en un centre d'educació especial, i encara tinc dubtes en les intervencions i en el camí que seguirà. Però hi ha una cosa que tinc molt clara, la riquesa d'aquest entorn no té preu. El Sergi, el Roger i el Sergio estan aprofitant moltíssim les vivències. Els companys en treuen un benefici que probablement veurem més endavant i les mestres, que s'aproximen cada dia al món de l'educació especial, són conscients dels avenços personals dels infants i de les pròpies habilitats per atendre aquests alumnes. Sovint pels passadissos o a les reunions se senten comentaris del tipus: "Aprens molt d'aquests alumnes!", "He provat de fer això i m'ha sortit bé!", "He de canviar allò perquè així no m'entén", "M'ajuda molt tenir una altre persona a l'aula", "Heu vist què ha aconseguit?". I jo penso "que gratificant és aquesta feina!".

Nota:

[*] Vull agrair el suport de la Rosa Gil, psicòloga de l'EAP, que m'ha ajudat a ordenar i a expressar les idees d'aquest article.



TRANSFORMACIÓ D'UN CENTRE D'EDUCACIÓ ESPECIAL EN CENTRE PROVEÏDOR DE RECURSOS PER A LA INCLUSIÓ EDUCATIVA D'ALUMNAT AMB GREUS BARRERES A L'APRENTATGE I A LA PARTICIPACIÓ. CEE ASPASIM – 20 ANYS D'UN PROCÉS

Efren Carbonell i Paret, Núria Capellas i Mico, Montserrat Creuheras i Margenat
Glòria Escudero i Enríquez, Meritxell Milian i Pi

RESUMEN

Es un hecho evidente que progresivamente se fortalecen los planteamientos de la Escuela Inclusiva, sosteniendo que los alumnos con discapacidad deben ser educados en aulas ordinarias con los apoyos, adaptaciones y servicios complementarios adecuados; incluso aquellos que presentan necesidades de apoyo extenso y generalizado; se precisa, por tanto de la estrecha colaboración y el intercambio de conocimientos y experiencias entre los centros específicos y los ordinarios. En esta línea se encuadra la experiencia del centro específico Aspasim – proceso desde la escolarización compartida a la plena inclusión en el aula ordinaria de alumnado con graves barreras al aprendizaje y a la participación. Por último se ejemplifican las funciones, los propósitos, las inquietudes y las vivencias de algunos de los distintos profesionales que intervienen en el proceso: Maestros de aula y de apoyo, logopeda y fisioterapeuta.

ABSTRACT

Its an evidence that approaches to the inclusive school are reinforced; holding that students with disabilities have to learn and participate in normal classes with suitable supports, adaptations and complementary services; even those who presents extensive and pervasive support needs. A narrow collaboration and knowledge and experiences exchanges between special and mainstream schools are needed. The special school “Aspasim” initiative is in line with this way – process from the shared integration to a full inclusion into the class of students with significant and severe barriers to learning and participation. Finally, functions, proposals, concerns and personal experiences from different involved professionals are exemplified: Class teachers, support teachers, speech therapist and physiotherapist.

Cada vegada es veu més reforçada la presumpció que els alumnes amb discapacitat han de ser educats en aules ordinàries amb els suports i serveis complementaris adequats (Cassandra, 2004). De fet als EUA, la Llei d'educació per a les persones amb discapacitat – IDEA (revisió 2004) exigeix dels equips responsables d'elaborar el Pla Educatiu individualitzat, una justificació molt ben argumentada de les causes per les quals s'exclouria un alumne – determinats períodes de temps- de l'aula ordinària.

La inclusió educativa, per tant, entesa com a *procés* i lluny de ser una moda passatgera (Peltier, 1997), és un dels reptes d'excel·lència més importants que té davant seu la comunitat educativa i la societat en general. Desafiament que d'altra banda, i malgrat les dificultats, contradiccions, controvèrsies i emocions que genera, hauria de vehicular el progressiu apropament dels sabers i les bones pràctiques de l'educació especial i l'Educació Ordinària (Carbonell, 2006). És una simbiosi necessària per a respondre adequadament a tot l'alumnat, independentment de les intensitats de suport requerides. Un camí en el que no cal córrer i on les veritats absolutes, les sentències categòriques i els dogmes o credos en un sentit o en un altre s'han de deixar reposar. Parlaríem, en tot moment, d'un procés en desenvolupament (Carbonell, 2004)

En aquests moments, per bé que és cert que en aquests darrers 20 anys s'han tancat 47 escoles d'educació especial, en lloc de preguntar-nos com tancar-ne algunes altres, malgrat pugui ser necessari en diferents casos, cal centrar l'atenció en com no malmetre l'expertesa, l'actiu de coneixement i els recursos que les escoles especials han acumulat; o en termes més positius, com poden les escoles ordinàries extreure'n el màxim profit a fi

d'incrementar l'excel·lència i la qualitat en l'acció educativa de l'alumnat amb barreres per a l'aprenentatge i per a la participació més significatives. En països com Suècia, Holanda o Anglaterra, s'han anat obrint ponts i vincles de col·laboració (centres de recursos, claustres compartits, integracions compartides...) a fi de rendibilitzar esforços. És una simbiosi difícil, però molt necessària pels dos sistemes.

Als anys 90, diferents autors de l'àmbit anglosaxó proposen pel futur dels centres d'educació especial una escola multipropòsit que tindria aquestes possibles funcions:

- Font d'informació en l'àmbit de les necessitats educatives especials.
- Dirigir valoracions especialment de casos difícils, consultoria i suport.
- Desenvolupar currículums i materials, avaluant materials informàtics, equipaments i materials en general.
- Dirigir investigacions i projectes experimentals, contribuint al desenvolupament professional i de les famílies.
- Recolzament als centres ordinaris.
- Creació de nous escenaris en la transició a la vida adulta i la formació.

ASPECTES NORMATIUS

En general, la normativa d'aquests darrers deu anys a casa nostra (Decret 299/1997, Programa Educació 2000-2004, Instruccions operatives dels darrers 3 cursos, Pla director de l'Educació Especial del 2003, Pacte Nacional d'Educació), la pròpia Llei Orgànica d'Educació 2/2006 i les diferents directives i recomanacions europees juntament a la Convenció de Drets Humans de les persones amb discapacitat de Nacions

Unides ratificada àmpliament pels estats membres el 30 de març de 2007, tenen entre els seus principis: la inclusió, la igualtat d'oportunitats, l'equitat, la no discriminació i els ajustaments raonables.

De fet, el Decret 299/1997 fa una valoració positiva dels Centres d'Educació Especial; i malgrat no recollir expressament la progressiva reconversió dels mateixos en centres de recursos per als centres ordinaris; admet, però, la col·laboració entre els mateixos en aquests termes:

A fi d'optimitzar i complementar els recursos existents i atenent les disponibilitats de personal ja existents als centres implicats, els centres d'educació especial podran atendre nens amb necessitats educatives especials escolaritzats en centres ordinaris en els següents supòsits establerts pel Departament d'Ensenyament:

- *Transvasar personal de la seva titularitat d'un centre d'EE a un Centre Ordinari per tal d'atendre nens amb NEE atesos en el mateix.*
- *Complementar l'atenció a l'alumnat en CEE i unitats d'EE amb professionals d'altres serveis o centres de la seva titularitat.*
- *Establir convenis amb administracions públiques, institucions i entitats sense ànim de lucre que garanteixin la prestació de serveis especialitzats complementaris que no es puguin oferir de forma adient amb els recursos específics dels centres docents o dels serveis educatius.*
- *Promoure la col·laboració dels CEE i CO, amb la finalitat que puguin compartir les experiències i els recursos pedagògics i didàctics.*

El Pla director de l'educació especial de Catalunya presentat amb més d'una dècada de retard l'abril del 2003, obre també les portes a la col·laboració entre els centres d'educació especial i els ordinaris, oferint un espectre prou ampli de possibilitats i fins i tot de sensibilitats d'intervenció educativa amb l'alumnat amb barreres a l'aprenentatge i a la participació - permet anar desenvolupant projectes i processos que ajudin a avançar en la construcció d'uns entorns i uns interns educatius que vagin responnent progressivament a les necessitats de tot l'alumnat, també d'aquell amb necessitats de suport extens i generalitzat que representaria del 0,5% de tota la població escolar.

PRESENTACIÓ DEL CENTRE

El Centre d'Educació Especial ASPASIM -*Premi Catalunya Educació 2006*-, gaudeix d'un concert educatiu ple amb el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Acull el curs 2006/2007 45 alumnes amb necessitats educatives especials greus i permanents de 3 a 18 anys (31 a l'escola especial, 2 amb integració compartida i 15 en escolarització inclusiva a 5 centres ordinaris) que presenten discapacitat intel·lectual greu o molt greu, pluridiscapacitat i trastorns generalitzats del desenvolupament) i una plantilla concertada formada per: 1 Grau superior, 8 tutors, 5 educadors, 1 fisioterapeuta i 1 logopeda (ràtio global d'un professional per a cada 2,8 alumnes). Disposa, també dels següents serveis: cuiner, administratiu, masover, equip monitors de temps lliure, menjador i transport escolar adaptat, treballadora social, metge, musicoterapeuta, auxiliar clínic, psicomotricista i un bon equip de persones voluntàries i d'alumnes en pràctiques universitàries. A partir de les 17 hores

i tres dies a la setmana, el centre es converteix en una de les dues escoles de música de la zona de les Planes-Vallvidrera, cedint gratuïtament les seves instal·lacions a l'escola de música del CEMB. Es troba situada en el parc natural de Collserola-Vallvidrera, els alumnes venen conseqüentment amb transport escolar adaptat i fan us del menjador escolar.

A.S.P.A.S.I.M com a associació de famílies i Fundació, gestiona també un Servei de teràpia Ocupacional amb 65 usuaris i 8 Serveis Residencials en les zones de Sarrià, Catedral, Vil·la Olímpica, Mercat de Sant Antoni i Plaça del Centre amb 60 usuaris. El Servei de teràpia Ocupacional té també dos locals d'artesans al Poble Espanyol de Montjuïc i al barri de Sarrià, per tal de facilitar al màxim la inclusió comunitària de persones amb discapacitats més greus.



Cronologia mes significativa

1946 Primer centre al carrer Còrsega i posteriorment - 1948 - al carrer París encapçalat per les pedagogues Maria Muller i Vicenta Verdú. Paradoxalment feien classes de reforç a 12 alumnes integrats en centres educatius ordinaris amb problemes aleshores anomenats "caracterials". Metodologia Montessori., Decroly i Fröbel.

1964 Trasllat de l'escola a la Casa Mora del barri del Carmel (Actualment és un centre geriàtric).

1969 Es constitueix l'Associació de famílies.

1985 Trasllat dels serveis a la zona de Vallvidrera.

1987 Primeres experiències de integració compartida amb els CEIP Nabí i Solc.

1995 Es crea la Fundació ASPASIM - Vicenta Verdú.

1997 Des de l'Escola s'endega un profund debat i reflexió que porta a plantejar-se el fer un pas més enllà de l'escolaritat compartida.

1998 Inici Projecte Escola Inclusiva CEIP Xiprers y CEIP concertat Bellesguard.

2000 Inici experiència IES Serrat i Bonastre.

2001 Inici Projecte Escola inclusiva CEIP Vil·la Olímpica i E.B.M La Mar Xica.

2003 Implementació i certificació del sistema de qualitat ISO 9001/2000, per tal d'avançar en una resposta educativa de qualitat i en la millora continua del projecte.

2003 Conveni de col·laboració amb L'Institut Municipal

d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona per a poder intervenir en centres de la seva titularitat.

2005 Inici Projecte Escola Inclusiva CEIP Nabí.

2006 Per tal d'avaluar la bondat del projecte i reconèixer-ne el seu caràcter experimental, el Departament d'Educació encarrega a 3 inspectors/es la seva avaluació exhaustiva amb un informe favorable que destaca:

- L'adaptació del currículum a les singularitats dels alumnes per part de professionals especialistes.
- L'impuls d'actituds cooperatives i de respecte en el conjunt de l'alumnat.
- La seguretat que dona al professorat del centre ordinari el suport de professionals amb coneixement i pràctica d'intervenció amb alumnat amb diferents discapacitats.
- L'aprenentatge que significa el treball en equip dins d'una aula entre els professionals especialistes i generalistes. El referent de la normalitat per als professors de centre específic és útil alhora que el professor generalista adquireix propostes més adaptades per als alumnes amb dificultats.

Curs 2006/2007 – Autorització de projecte experimental des de la Direcció Territorial.

1987-2007 – Al llarg d'aquests *darrers 20 anys*, aspasim haurà engegat *180 projectes* de cooperació amb *16 centres ordinaris de Barcelona* (E.B La mar xica, E.B La Mar, E.B La Pradera, E.B Hamelin, CEIP Nabí, CEIP Solc, CEIP Els Xiprers, CEIP Costa i Llobera, CEIP Tabor, Ceip Verge de la Pau, CEIP Dolors Monsardà i Sta. Pau, CEIP Orlandai, Ceip Bellesguard, CEIP Vil·la Olímpica, IES Costa i Llobera i IES Serrat i Bonastre dels quals n'han gaudit *62 alumnes amb greus barreres a l'aprenentatge i a la participació*.

PROJECTE D'ESCOLARITZACIÓ D'ALUMNES AMB GREUS BARRERES A L'APRENENTATGE I A LA PARTICIPACIÓ EN CENTRES ORDINARIS -AULA ORDINÀRIA- AMB EL SUPORT DEL CEE ASPASIM. CURS 2006-2007

Els objectius fonamentals d'Aspasim com a centre proveïdor de recursos en l'àmbit de l'escola ordinària serien els següents:

1. Proporcionar suport a l'alumnat amb discapacitats molt significatives a l'aula ordinària.
2. Proporcionar suport tècnic en recursos i en avaluació, als professionals dels centres docents en els quals s'escolaritza l'alumnat amb discapacitat.
3. Proporcionar suport a pares i mares o tutors legals d'alumnat amb discapacitat escolaritzat en els centres docents ordinaris.
4. Desenvolupar actuacions per a la millora de l'atenció a l'alumnat amb discapacitat i dels serveis implicats en aquesta millora.

a. Suport educatiu específic que proporcionem

a.1. Suport a alumnes

• Suport a l'aprenentatge dels continguts del currículum escolar a l'aula ordinària dels centres docents ordinaris o en els entorns generals d'activitat d'aquests centres. Excepcionalment, fora dels entorns esmentats quan es segueixi un tractament molt especialitzat.

a.2. Suport per a participar en activitats que es desenvolupen en l'entorn escolar

• Suport per al desplaçament i ús de les instal·lacions del centre

docent.

- Suport a la cura i higiene personal, alimentació i mitjans de transport.
- Suport a sortides escolars, activitats de lleure i a la participació en altres activitats escolars generals
- Suport al desenvolupament personal de tasques escolars.

b. Suport a professionals

- Suport tècnic i en l'avaluació de l'alumne/a per a la concreció de mesures personalitzades d'establiment de prioritats d'avaluació i de participació en activitats generals, fonamentat en una Adequació Curricular Individualitzada.
- Suport tècnic per a la preparació de mesures generals comprensives d'ensenyament que inclouen alumnat amb discapacitat.
- Suport a la personalització de materials per a l'ensenyament i l'aprenentatge de l'alumnat amb discapacitat: elaboració de materials personalitzats i adequació personalitzada de materials generals per tal de facilitar la seva participació en l'activitat d'una determinada àrea de coneixement.
- Formació en Tecnologies de la Comunicació i Informació a través dels Centres de Recursos Pedagògics de la zona.

c. Suport a pares i mares, o tutors legals

- Suport a decisions sobre prioritats educatives, necessitats de suport i emplaçaments o escolarització en el context de l'elaboració de l'adequació curricular individualitzada..
- Suport a les transicions escolars (escolarització, itineraris escolars generals i opcions posteriors a l'escolaritat obligatòria, plans de transició).

Serveis:

- Logopèdia, comunicació i suport conductual positiu. Teràpia relacional, musicoteràpia, Treballadora Social i participació en l'entorn.
- Fisioteràpia i suport neurològic i psiquiàtric

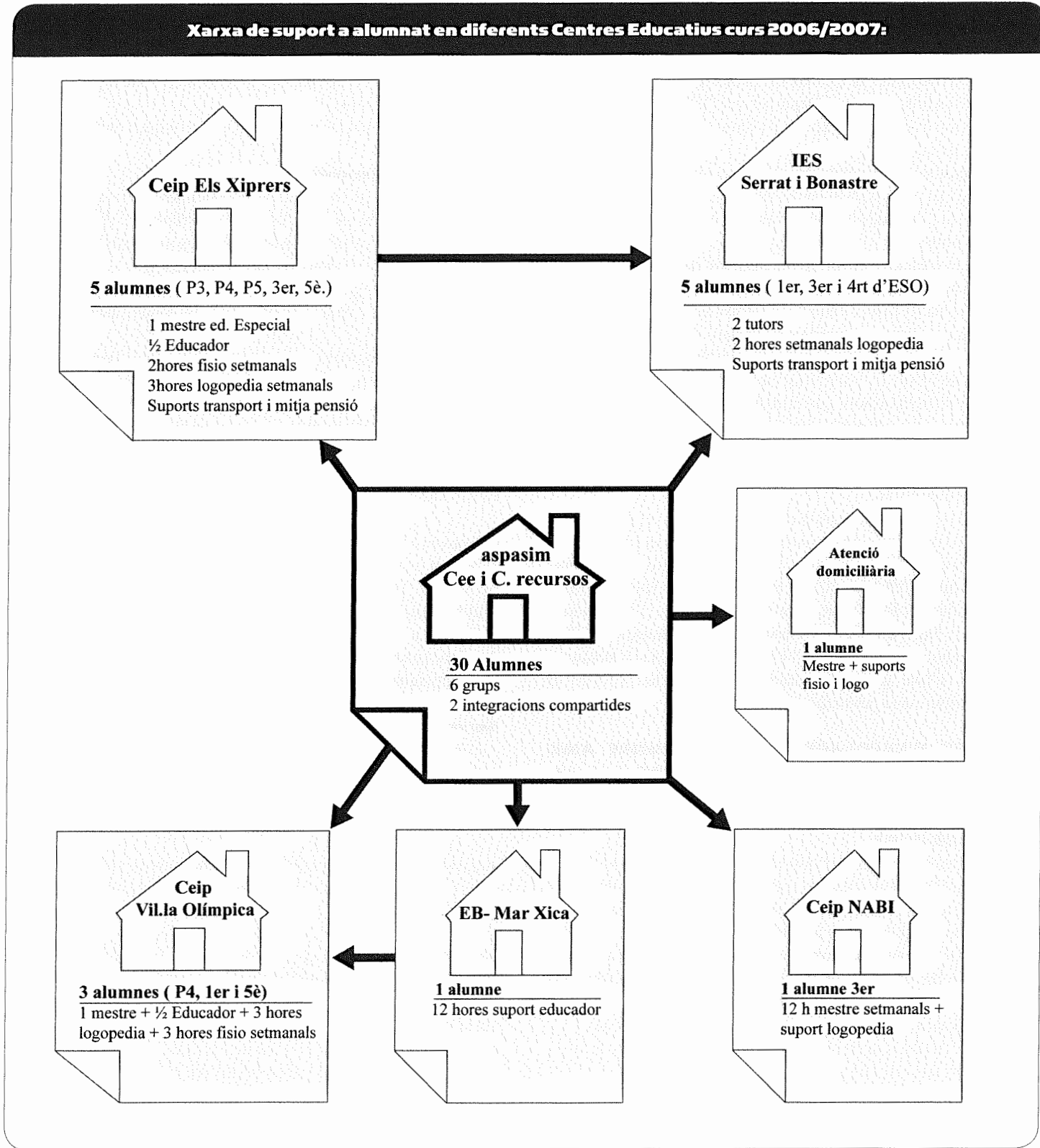
Aquests suports es proporcionen habitualment en el mateix centre ordinari. I molt excepcionalment a la seu del centre d'educació especial.

Tota l'actuació educativa que es du a terme es fonamenta en una adequació curricular individualitzada – ACI.

El nostre Projecte Educatiu d'escola, vol apropar-se cada vegada més a un projecte social on les necessitats dels alumnes i les de llurs famílies trobin una resposta de qualitat; per tant, el ventall d'activitats i propostes ofertes intenta anar força més enllà de la pura activitat docent d'un curs i un temps escolar, que es concreten en activitats al llarg dels mesos de juliol i agost, serveis de respir per a les famílies, organització d'activitats extra-escolars, etc. No podem oblidar que la família ha de sentir-se àmpliament recolzada i agombolada, ja que les necessitats d'atenció als nens i nenes amb necessitats educatives especials greus són molt elevades i poden malmetre un clima familiar que cal preservar.

L'eix central, per tant de tota la nostra tasca educativa se centra en donar resposta a l'àmpli ventall de necessitats de suport educatiu que presenten els nostres alumnes, i a partir d'aquí, es va estructurant i generant tot el potencial i capacitats d'oferir recursos i ajuts, amb el suport dels diferents especialistes i departaments, a través d'espais de coordinació i intercanvi cooperatiu.

Xarxa de suport a alumnat en diferents Centres Educatius curs 2006/2007:



EL MESTRE DE SUPORT AL CENTRE ORDINARI

Fa dos anys que em desplaço del cee aspasim al C.E.I.P Nabí per proporcionar suport a un alumne amb discapacitat intel·lectual que cursa la seva escolaritat, a temps complert, en aquest centre ordinari. Anteriorment realitzava una integració compartida amb un altre centre d'educació especial. Les meves funcions i el tipus de suport que s'ha anat proporcionant durant aquests dos anys, s'han anat ajustant a les necessitats específiques de cada moment. L'alumne, el grup classe, el treball en equip amb els diferents professionals i el projecte general d'escola, han anat perfilant quin és el paper que jo, com a mestra d'un centre

proveïdor de recursos específics, haig de dur a terme.

Una de les primeres funcions que vaig haver de desenvolupar en arribar a l'escola Nabí va ser la de dur a terme una avaluació inicial, tant de l'alumne com del seu entorn. L'observació i la recollida d'informació a partir de reunions amb professionals de l'escola i la família, em van permetre situar quines eren les condicions/els factors que es donaven en aquesta interacció infant-medi i que possibilitaven o inclús determinaven, un o altre tipus d'intervenció.

Un cop detectades les necessitats educatives específiques de l'alumne, sempre tenint com a marc de referència el grup d'iguals i el context escolar, vam establir conjuntament amb la mestra de l'aula i els especialistes, un pla d'intervenció que posteriorment es va concretar en l'adequació curricular individualitzada (ACI). En aquest procés la meua funció principal va ser la de coordinar un treball interdisciplinari entre els diferents professionals, tant pel que fa a la concreció de l'ACI com a la seva posterior avaluació i revisió.

Tanmateix, les funcions que m'ocupen més de temps i esforç són aquelles que van destinades a proporcionar suport a l'alumne dins de l'aula ordinària. Aquest suport va destinat principalment a que l'alumne pugui dur a terme el seu procés d'aprenentatge i a facilitar la seva participació en totes aquelles activitats que es porten a terme a nivell escolar. La intensitat del suport varia en funció de les activitats i de les dinàmiques de treball proposades. Paral·lelament, cal proporcionar a l'alumne aquells ajuts o recursos necessaris en relació a les seves necessitats educatives específiques (adaptacions de material, ús de les noves tecnologies...) que fomentin la seva autonomia i participació en el propi procés d'aprenentatge i en la dinàmica escolar (Milian, 1994).

Dins de l'aula ordinària les meves funcions van més enllà de l'única i exclusiva atenció a l'alumne. *La meua figura esdevé un suport pel grup classe* en la seva globalitat i més específicament per aquells alumnes que mostren dificultats per seguir el ritme general de l'aula.

El dia a dia a l'escola demana d'un alt grau d'entesa i col·laboració/ coordinació amb la mestra de l'aula i altres professionals que intervenen amb l'alumne (especialistes, membres de l'EAP, altres professionals de l'escola...). Amb la mestra de l'aula la comunicació i la coordinació esdevenen diàries i la intervenció s'avalua i es revisa de forma dinàmica i en relació a les necessitats que van sorgint durant el procés. Amb la resta de professionals la comunicació i coordinació es dona de forma més seqüenciada i aquesta pot donar-se tant de manera formal, com informal. El treball en equip és imprescindible.

No menys important és el treball amb la família. Aquesta ha d'estar informada sobre com es va desenvolupant el procés d'aprenentatge i els recursos i suports necessaris que es precisen. Per altra banda, cal fomentar la seva participació i implicació en el projecte i oferir-li suport i orientació en relació a decisions de caràcter educatiu. Aquesta és una funció que es dur a terme conjuntament amb la mestra de l'aula i la persona referent de l'EAP.

Per acabar, dir que una de les meves funcions potser més indirectes però igualment important, ha estat la de fomentar a partir del propi treball diari amb l'alumne o a partir de xerrades amb professionals o alumnes de l'escola, visions més comprensives i favorables a la inclusió educativa d'alumnat amb discapacitat.

LA COMUNICACIÓ EN EL MARC DE L'ESCOLA INCLUSIVA

Al parlar de la comunicació en els alumnes amb discapacitat intel·lectual greu cal fer-ho de la repercussió que té en el seu procés d'interacció amb els altres. Són alumnes que les seves capacitats no corresponen als canons establerts pels processos

evolutius d'aprenentatge escolar (Capellas, 1993). El ritme interactiu d'un centre ordinari és molt ràpid i contempla per sobre de tot la parla com a via de comunicació. Aquesta serà la primera barrera a salvar.

Per tant cal parlar de les barreres comunicatives de les que disposa l'alumne amb greus trastorns de la comunicació i que la majoria de vegades no disposen de parla per comunicar-se.

Integrem alumnes amb greus dificultat per comunicar-se en un entorn educatiu que no contempla el seu llenguatge en el seu procés d'interacció amb els altres. El llenguatge parlat és un llenguatge ràpid. Podem parlar sense parar-nos, sense mirar a la cara. Sovint ja en tenim prou sentint el que es diu sense contemplar els altres llenguatges comunicatius dels quals disposa el nostre cos. La màxima informació passa pel llenguatge parlat.

Estem parlant d'alumnes que sovint necessiten suports alternatius de comunicació per poder transmetre els seus missatges al seu interlocutor, nivell d'expressió i, molt sovint, com a suport a la comprensió verbal (Sebastian, 1993). La comunicació però, necessita formalitzar-se en un llenguatge comú que comparteixi tant l'alumne com el seu entorn. Si no es així les barreres de la comunicació no li permetran que el seu llenguatge evolucioni amb un nivell d'interacció correcte.

Aquesta reflexió ha de condicionar necessàriament la intervenció del logopeda dins l'àmbit de la inclusió educativa de l'alumnat amb greus trastorns de comunicació.

Caldrà progressivament potenciar la integració de nous llenguatges en funció de les capacitats dels alumnes. Per aquest motiu haurem de parlar d'adaptació general del centre educatiu. I no parlem només de recursos, parlem de la capacitat d'incorporar nous registres comunicatius en el nostre procés d'interacció social en general i, amb els alumnes i equip humà del centre ordinari en particular.

En aquest sentit caldrà treballar en la inclusió comunicativa de nous llenguatges que possibilitin la inclusió i intervenció de la persona amb greus trastorns de la comunicació. Serà important contemplar "*els llenguatges*" enlloc de "*el llenguatge*". En aquest sentit serà necessari incorporar tota aquella informació que s'ofereix a l'alumne en format escrit o verbal amb diferents sistemes de suport que ofereixin una alternativa comunicativa a l'alumne de forma que pugui anar rebent la informació tant de forma directa com indirecta. En aquest sentit podem parlar de diferents àmbits d'actuació: amb l'objectiu de normalitzar els llenguatges alternatius dins l'activitat educativa:

Formació del professorat sobre els diferents sistemes de suport que han de garantir la incorporació de llenguatges alternatius dins el currículum.

Adequació de l'entorn; donant totes aquelles informacions que s'ofereixin en llenguatge escrit dins el marc general del centre amb el llenguatge de suport que necessiti l'usuari (pictogrames, gestos...) de manera que es garanteixi la igualtat de condicions i oportunitats a l'hora de transmetre la informació. Utilitzant més d'un llenguatge però tenint clar que l'objectiu prioritari és la comunicació; i aquesta ve precedida per la informació i el coneixement. Si el coneixement és escrit, cal que contempli el llenguatge dels seus usuaris.

Per aquest motiu a l'hora de parlar de com s'ha d'intervenir en el tractament de la comunicació cal tenir present que *la comunicació hi és sempre i a tot arreu* i que per tant es contemplarà en totes les activitats que es facin al centre educatiu.

El logopeda oferirà recursos i mecanismes de suport que garanteixin que l'alumne amb greus problemes de comunicació pugui intervenir i interaccionar amb el seu entorn de forma normalitzada i **sempre en un entorn natural** – no de laboratori o en espais “rehabilitadors”. L'alumne necessita la comunicació en cada activitat que fa a l'aula i per tant caldrà treballar a partir de diferents suports en tots els àmbits.

La intervenció passarà doncs per la coordinació i planificació de les diferents activitats amb el tutor de suport de l'alumne i dotar al centre educatiu dels recursos necessaris per poder posar en marxa el projecte inclusiu de comunicació.



FUNCIONS DEL FISIOTERAPEUTA

En primer lloc, penso que és important assenyalar quin és el punt on comença la meua actuació dins d'un centre escolar ordinari, ja que crec que en gran part ha fet més fàcil tot el seu desenvolupament. Parteixo d'un centre on se segueix una línia d'inclusió educativa des de fa força cursos. El CEIP els Xiprers escolaritza diferents alumnes amb necessitats educatives especials, que queden directament inclosos dins d'un grup-classe amb el que fan totes les activitats. És per això, que el suport de diferents professionals és molt habitual i formen part de la vida escolar del centre. Tot i així, bé perquè no hi havia alumnes amb trastorns motrius o perquè la intervenció es feia fora de l'horari escolar, la figura d'un fisioterapeuta no es contemplava com un professional més al centre.

Normalment aquesta figura s'ha associat més amb l'àmbit sanitari, tot i que hi ha una important presència de la mateixa

dins del món de l'educació. De fet era considerat un professional més en els centres d'educació especial, i, per tant poc conegut en els centres docents ordinaris.

Aquest fet es fa impensable des del moment en que s'aposta per la inclusió educativa, i es creu que no es pot excloure a aquells alumnes que per dèficits motrius associats a discapacitat intel·lectual tenen encara més dificultats per seguir l'escolarització d'una manera normalitzada. Així, tots aquells suports que l'alumne necessiti s'hauran de donar en el mateix centre, i en aquest cas, es dirigirà a ajudar al seu desenvolupament motriu, i, en part important, a col·laborar amb la resta de professionals del centre.

En un principi, l'actuació es va centrar de forma prioritària en l'atenció individual. La intervenció en aquest sentit va encaminada a aconseguir el desenvolupament neuromotriu o a mantenir les habilitats que ja estan apreses, facilitant patrons de moviments més normalitzats i mantenint l'alineació músculo-esquelètica. Els objectius concrets, es decideixen a principi del curs, un cop feta una primera valoració i tenint en compte les característiques específiques de cada alumne. Aquesta part, més d'intervenció directa amb l'alumne, és similar a la que es pot desenvolupar en un centre d'educació especial, tot i que la idea d'un espai específic per les sessions o un mateix espai fix on estigui el material de fisioteràpia, desapareix. Pensant en que els aprenentatges motrius s'han de fer en el context significatiu on després els necessitarà, i perquè no, també per una qüestió d'espai, l'atenció individualitzada es va anar realitzant en diferents espais del centre, com poden ser les diferents aules, el pati o els passadissos.

Si bé, aquests aspectes continuen sent molt importants i ocupen gran part de la intervenció que es fa al centre, any rere any, ha estat més fàcil treballar-ne d'altres, més relacionats amb les activitats que l'alumne desenvolupa al llarg de tot el dia. Els espais on es pot donar l'atenció directa, s'ha anat ampliant, de manera que les sessions en moltes ocasions es busca de fer-les en espais que siguin significatius per a l'alumne, o s'intervé dins de l'aula, per modificar o facilitar el patró postural durant l'activitat o entrenant la funcionalitat d'un moviment.

Un altre aspecte a tenir present, és el del control postural, que té com a finalitat prevenir i preservar alteracions i deformitats relacionades amb el problema motriu per garantir l'autonomia de l'alumne en les millors condicions. En aquest cas, el contacte directe amb el tutor, educadors o d'altres professionals que treballen diàriament amb l'alumne és imprescindible, per ajudar a que els objectius motrius plantejats es traslladin a la resta d'activitats del dia (desplaçaments, alimentació, vestir-se/despullar-se...). S'haurà de donar atenció específica a aquells alumnes que mantinguin posicions asimètriques, donant pautes als diferents professionals del centre i/o ajudant amb diferents sistemes de posicionament.

De la mateixa manera, la valoració conjunta de les dificultats amb les que es troba al centre diàriament, possibilitarà fer la proposta de mesures d'habilitació més adients (barreres arquitectòniques, lavabos adaptats, cadires o taules adaptades...). L'observació de les característiques de l'entorn escolar, relacionat amb l'edifici, mobiliari o materials, i la seva habilitació, permetran a l'alumne amb dificultats motrius desenvolupar els aprenentatges i potenciar

les seves habilitats. Les adaptacions o els ajuts tècnics que se li proporcionin han d'encaminar-se a que pugui participar i progressar en els aprenentatges, facilitant l'accés al currículum i a la realització d'algunes activitats manipulatives; i en el nivell d'autonomia, sobretot pel que fa al desplaçament i als hàbits d'higiene.

Pren, així, cada cop més importància la coordinació i l'orientació amb la resta de professionals de l'escola a fi de poder parlar, comentar i valorar la millor manera perquè els problemes motrius d'un alumne no siguin el principal condicionant de la seva escolarització en un centre ordinari. Penso que cada curs s'han anat trobant més punts on poder col·laborar de forma conjunta en diferents aspectes de la vida escolar. La situació ideal seria continuar aprenent del què cadascú té a dir, i pensar que l'objectiu final de tots els que intervinem ha de ser el de millorar la qualitat de vida de l'alumnat amb una pluridiscapacitat, objectiu que preveu l'accés al currículum escolar de la forma més normalitzada possible. Ara bé, també s'ha de tenir en compte, que aquesta experiència es dona en un marc molt concret, i amb unes circumstàncies molt concretes, però que podem trobar tantes visions sobre la inclusió d'alumnat amb disminució motriu als centres ordinaris, com escoles o com professionals hi hagi dins d'una mateixa escola.

VALORACIÓ DEL SUPORT DE LA TASCA COMPARTIDA AMB ASPASIM

Aquest curs tinc l'oportunitat de viure una experiència molt enriquidora. Enguany sóc mestra d'un grup de tercer de Primària. Aquest grup ja l'havia tingut a Educació Infantil 4 anys i tornar-lo a tenir em feia gràcia per poder veure la seva evolució. També, però, em feia molt de respecte perquè no és un grup gaire fàcil. Té tres alumnes amb necessitats educatives especials i permanents i a tercer hi ha unes exigències escolars molt diferents de les d'educació infantil.

El punt de partida d'aquest curs ha estat diferent perquè la col·laboració de l'escola ASPASIM com a escola inclusiva ens ha permès una organització molt diferent de la d'aquell any. Aquell curs comptàvem amb una vetlladora però tenir un suport a l'aula de professionals amb experiència és qualitativament molt diferent.

La mestra que ha fet el suport a l'aula, tres matins a la setmana, no només ha atès l'alumne pel qual s'havia fet l'acord d'inclusió, sinó que ha estat una intervenció total a les necessitats del grup. No sempre és fàcil treballar conjuntament amb una altra persona a dins de l'aula. S'han de compartir moltes coses a més de la línia pedagògica. Estem acostumades a tenir persones en períodes de pràctiques, però no mestres. Les persones que fan aquest suport han facilitat sempre, des de la seva vessant humana i professional, la tasca compartida. Sempre han partit del respecte per la feina feta, i han tingut una sensibilitat molt especial per a no plantejar problemes i incorporar-se fàcilment a la manera de fer nostra. És senzill posar-se d'acord amb persones que fan suggeriments i proposen idees en comptes de voler imposar el seu criteri, tot i tenir amplis coneixements i experiència en educació especial.

Hi ha un aspecte que vull remarcar de l'experiència i és el fet de tenir una persona molt propera amb la qual compartir no només la feina sinó també la responsabilitat i els neguits que comporta ser tutora. Si sempre amb tots els nens i les nenes em plantejo com ho haig de fer per ajudar-los i acompanyar-los en el seu

creixement, la seva evolució i en els aprenentatges, amb alumnat amb nee encara més, d'una banda perquè no sóc especialista i de l'altra perquè aquests nens no tenen els mateixos recursos per expressar el que senten. Després del temps de l'adaptació, la comunicació entre les dues ha estat molt fàcil, fluïda i còmode.

Per a què l'organització vagi bé és necessària la flexibilitat i també hi és. Quan ens ha convingut, per fer una sortida, anar a colònies, etc. que aquesta mestra d'Aspasim estigués amb nosaltres no hi ha hagut cap inconvenient i si ha estat a l'inrevés tampoc.

Amb els seus coneixements i la seva experiència hem pogut revisar i actualitzar l'adaptació curricular d'aquest alumne. També hi ha hagut col·laboració en les avaluacions i en els informes que donem trimestralment a les famílies.

Són de gran enriquiment per a mi els comentaris que hem pogut anar fent de totes les criatures de la classe. Tenir una altra visió i de vegades més objectivitat del que passa a l'aula és fantàstic.

En resum és una bona experiència i molt recomanable.

Referències bibliogràfiques i legislació

- CAPELLAS, N ; SANS, L (1993). *Experiències de treball amb ordinador amb un nen autista. 2es. Jornades Tècniques d'Educació Especial*. Barcelona. APPS.
- CARBONELL, E, BUSQUE, M, DIEZ, E, ESTELLA, J, FABREGAS, T, FONTANET, R, GARCIA, A, GUTIERREZ, M, HERNANDEZ, LL, ORGUE, A, OLLER, LL, PLANA, S, RUF, J, TRIADO, E. (1999). *El Constructe de Qualitat de Vida*. Barcelona. Coordinadora de Tallers per a Minusvàlids Psíquics de Catalunya.
- CARBONELL, E ; BATLLORI, C; MUÑOZ, J ; SALTOR, A (2004) "Inclusió Educativa d'alumnat amb greus barreres per a l'aprenentatge i la participació, també en l'ensenyament secundari" . *Suports* vol.8 núm. 2 , p. 132-147.
- CARBONELL, E (2006) . "ASPASIM- Un modelo de atención comunitaria a personas con graves discapacidades psíquicas" . *Revista de Educacion social* vol. 5
- CARBONELL, E (2006) . "Planificación Centrada en la Persona y Discapacidad: Barreras y oportunidades de mejora en Catalunya" . *Revista médica internacional sobre el Síndrome de Down* vol. 10 núm 1 p.13-16.
- CASSANDRA .MC, WALDROM, N, MASSOUMEH.M. (2004) "Academic Progress Across inclusive and traditional Settings" *Mental Retardation*. Vol. 42, num.2 pp: 136-144, abril 2004.
- MILIAN, M ; RUF, J. (1994) "El context com a factor determinant per a una atenció integral". dins de *Segones Jornades catalanes d'atenció a D.P. Profunds*. CCCP. Igualada.
- PEETSMA, T. (2002) "Inclusión en educación: una comparación del desarrollo de los alumnos de educación especial y ordinaria". *Siglo Cero*. Vol. 33 nº 203, pp:23-30.
- PELTIER,C.(1997) . "The effect of inclusion on nondisabled children: A review of the research". *Contemporary Education*, núm 68 (4), pp: 234-238
- SEBASTIAN, C; TORRES, D. (1993) . "El paper de les situacions d'intercanvi en el desenvolupament de la Capacitat Comunicativa" dins *2es. Jornades tècniques d'educació especial*. APPS. Barcelona.
- DECRET 299/1997 , de 25 de novembre.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. (2003). *Pla director de l'educació especial de Catalunya*. Generalitat de Catalunya.
- LEY ORGANICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Correspondència amb els autors: *Efren Carbonell i Paret*, és psicòleg i director del CEE Aspasim de Barcelona. E-mail: mailto:aspasim@cim.es.

Núria Capellas i Mico, és mestra i logopeda del CEE Aspasim i intervé en les escoles bressol, els CEIP Els Xiprers, Nabi, Vil·la Olímpica i IES Serrat i Bonastre de Barcelona. E-mail: aspasim@cim.es.

Montserrat Creuheras i Margenat, és mestra – tutora de 3er de primària del CEIP Nabi de Barcelona. E-mail: mcreuheras@ya.com.

Glòria Escudero i Enriquez, és Pedagoga i Fisioterapeuta del CEE Aspasim i intervé en el CEIP Els Xiprers E-mail: aspasim@cim.es / ceip-els-xiprers@centres.xtec.cat.

Meritxell Milian i Pi, és pedagoga i mestra del CEE Aspasim i desenvolupa la seva tasca educativa de suport a alumnat amb greus barreres a l'aprenentatge i a la participació en el CEIP Nabi de Barcelona. E-mail: aspasim@cim.es.

REFLEXIONS DEL GRUP DE TREBALL DELS CENTRES D'EDUCACIÓ ESPECIAL. LA INCLUSIÓ, UNA ESCOLA PER A TOTHOM?

AAVV*

RESUMEN

En este artículo se presenta el Grupo de trabajo de centros de educación especial, sus objetivos principales i les reflexiones que se han hecho sobre la inclusión.

ABSTRACT

The work group of Special Education Centres are discussed in this article, the aims and reflections about inclusion.

El Seminari de Centres d'Educació Especial (CEE) va néixer el curs 1996/ 97 arran de les expectatives de treball en grup i formació, sorgides de les reunions que s'havien mantingut, al districte de Sarrià- Sant Gervasi de Barcelona, entre els directors dels centres d'educació especial, una inspectora d'Educació i una coordinadora, en aquells moments professional de l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic (EAP).

Els temes tractats han intentat, sempre, donar resposta a les preguntes que apareixien en el curs de les investigacions, i els professionals convidats ajudaven a reflexionar sobre els mateixos. Depenent del tema, s'han incorporat altres companys de centres d'educació especial, centres ordinaris i d'altres districtes, en algunes sessions.

A partir del curs 1998/99 el Seminari pertany al Pla de Formació de Zona i compta amb el suport de l'Institut de Ciències de l'Educació i d'un representant del Centre de Recursos.

Els últims cursos es van incorporar dos centres d'Educació Especial del districte de Les Corts.

Des d'aquesta plataforma s'han impulsat dues jornades d'intercanvi d'experiències al districte de Sarrià-St. Gervasi i la creació d'una pàgina web en col·laboració amb el CRP del districte de Sarrià- Sant Gervasi.

Els objectius del grup de treball són:

- Formació i reflexió conjunta
- Investigació en l'acció
- Millora de la qualitat en l'atenció a les necessitats educatives especials (nee) dels alumnes
- Incorporar els avenços als projectes de centre
- Donar a conèixer el resultat de les experiències
- Oferir suport a altres centres educatius.

El grup de treball ha estat atent als documents que s'han anat publicant referits a la inclusió, o una escola per a tothom, des del *decret 299/1997 de 25 novembre*, i a partir del *Pla director d'educació especial a Catalunya* (2003).

El grup de treball ha aprofundit en els documents elaborats per l'administració educativa i ha plantejat les reflexions oportunes per tal de millorar l'atenció; encara que sovint, en relació a noves demandes de matrícula, s'ha anat detectant que teoria i realitat han seguit camins una mica diferents.

En el desenvolupament del Pla director, com a experiències d'escola inclusiva, l'administració ha creat les Unitats de Suport

per a l'Educació Especial (USEE). Això als professionals del sector d'educació especial els ha fet pensar quina fórmula utilitzaria el Departament d'Educació i si estan inclosos en aquesta solució.

De tot això varen sorgir temes que s'han treballat en grup:

- Cultura inclusiva a les escoles ordinàries? *L'Índex d'inclusió* (Booth, T i Ainscow, M., 2006), se l'ha donat a conèixer a les escoles ordinàries? Hi ha constància d'experiències a Catalunya?
- Hi ha consens amb el tema de la inclusió?
- De quina manera poden contribuir les CEE a l'aplicació de l'Índex?
- Desapareixeran les escoles d'educació especial? Hi ha criteris sobre quins alumnes poden ser "integrables" i quins no? Si hi ha alumnes que no són integrables, hi ha un disseny i una planificació per a la seva atenció?
- A les CEE del grup s'han realitzat experiències d'assessorament a les escoles ordinàries en les quals hi hagi alumnes en escolaritat compartida (EC)?



Reflexionant sobre aquestes qüestions, el grup de treball va considerar oportú reprendre el tema de l'escola inclusiva, que havia ocupat algunes sessions de treball el curs passat. Es va convidar el Dr. Climent Giné, degà de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna i la Sra. Cristina Pellisé, Cap de serveis educatius del Departament d'Educació, durant el primer trimestre del curs 06/07. L'objectiu era que ens ajudessin a situar el moment actual, i ens transmetessin l'evolució, els resultats i els plans de futur, que com a tècnics de diferents àmbits han viscut en aquest anys d'aplicació del *Pla Director de l'educació especial a Catalunya*.

Varen resultar dues sessions de treball força interessants, de les quals es destaquen com a idees rellevants per a la reflexió les següents:

- La inclusió és un procés de canvi, no un estat, sobre les pràctiques vers els alumnes i sobre la cultura del professorat.
- La inclusió és una manera d'entendre l'educació, per tant, ens hem de moure en l'esfera dels valors i no centrar-nos en la ubicació d'un/a alumne/a en concret.

En les sessions de treball intern, durant el primer trimestre d'aquest curs escolar 2006/2007 es van debatre les qüestions abans plantejades. Les nostres reflexions van en la següent direcció:

Integració- inclusió: la importància del canvi, el concepte de fons sustenta la participació de l'alumne amb nee a l'entorn ordinari.

Si la integració representava l'adaptació de l'alumne al centre i al grup, el model inclusiu defensa que l'entorn es modifiqui i s'habiliti per ser capaç d'acollir tothom (comunitat educativa).

Els CEE com a centres de recursos: L'experiència pràctica dels centres d'educació especial a l'hora de realitzar una escolaritat compartida amb els centres d'Educació Infantil i Primària (CEIP) o els Instituts d'Educació Secundària (IES), ha evidenciat que cal continuar en la línia d'assessorar i oferir els recursos adients per tal que la inclusió pugui esdevenir una realitat. Però, l'escolaritat compartida és només una pràctica de les moltes possibles en el camp de la inclusió. Cal avançar més enllà, des de la pràctica dels Centres i des de les propostes de l'administració que s'estan duent a terme. En aquest sentit, des dels CEE no entenem massa com no se'ns ha tingut en compte a l'hora de crear les USEE.

Seria bo crear "zones inclusives", constituïdes per Centres ordinaris i un CEE. Però aquí hi té molt a veure el mapa escolar.

En arribar alguns alumnes de l'escola ordinària a l'etapa de Secundària, constatem que sovint es troben amb grans dificultats i la realitat a l'aula els retorna a l'educació especial. Per posar remei a aquest fet, creiem que cal fer una anàlisi molt acurada de les necessitats pròpies d'aquesta etapa, incloent-hi la problemàtica de l'adolescència i per descomptat les dificultats d'abstracció que es presenten en la progressió dels aprenentatges propis de l'etapa.

Pel que fa a les USEE o a les Unitats d'Educació Especial (UEE), unitats creades específicament per atendre alumnes amb nee en centres ordinaris, malgrat ens demanen assessorament amb freqüència, considerem que els professionals que atenen aquestes unitats han de tenir, al marge de la formació acadèmica pertinent, una experiència directa amb les diverses nee que manifesti l'alumnat.

Per concloure, per a què tot això sigui viable trobem a faltar unes directrius clares i itineraris clars que regulin les pràctiques educatives que actualment s'estan portant a terme en el camí de la inclusió.

Caldria aprofundir en el Nou Decret i concretar una mica més la manera de posar-lo en marxa.

Referències bibliogràfiques:

- Decret 299/1997 de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials.
- Generalitat de Catalunya. (2003). *Pla director de l'educació especial de Catalunya*. Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa.
- Booth, T i Ainscow, M. (2006). *Índex per a la inclusió. Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva*. CD rom. Traduït i adaptat al català pel Grup de Treball sobre escola inclusiva de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona.

* El Grup de treball dels centres d'educació especial del curs 2006/2007 està format pels directors i alguns professionals de les escoles d'educació especial: Blanca Amatrain del CEE Auxília, Mercè Arqué del CEE Nadís, M. Teresa Ballabrera del CEE Guimbarda, M. JO Barbier i Àngela Gràcia del CEE Fàsia, Daniel de León del CEE L'Alba, Elisa Llopis i Raquel Rodríguez del CEE Pedralbes, Núria López del CEE Guru, Isabel Hernández i Mercedes Marques del CEE Sant Gervasi, I Dolors Mas de l'Institut de Pedagogia terapèutica Jeroni de Moragues, Astrid Plantada del CEE Taiga, Núria Vidal del CEE Aspasim i Maribel Lamadrid del CEE Paideia. També hi formen part Gabriel Barbeta, Tècnic de Promoció i Suport de l'IMD del Districte de Les Corts/Sarrià Sant Gervasi, M. Teresa Rodríguez, inspectora de la delegació Territorial de Barcelona- ciutat, Marta Ibars del CEIP Orlandai i Inmaculada Camús, psicopedagoga de l'EAP de Nou Barris, coordinadora del mateix.

MIRADES PER A LA INCLUSIÓ

MIRADA INCLUSIVA D'UNA MONITORA

En el meu tercer any de monitora a l'Agrupament Escolta vaig fer el salt a les unitats de "grans". En aquella primera escomesa em van acompanyar la Marta, que tenia la mateixa experiència que jo, i en Joan, que tot just començava a fer de monitor. Tots tres es coneixíem força bé entre nosaltres, ja que com a adolescents havíem estat companys d'unitat, i encaràvem el curs amb moltes ganes, projectes i il·lusions.

Però qui també aquell any passava a les unitats de grans era l'Albert. L'Albert, era un nen amb síndrome X-Fràgil que des de Follets havia format part de l'Agrupament. Quan ens en vam assabentar tots tres ens vam espantar, realment allò suposava un gran repte. Jo personalment no havia tractat mai amb nens amb discapacitats psíquiques i la idea de tenir l'Albert a la unitat em feia més aviat por que gràcia. Què en sabíem d'ell? El coneixíem, sí, però mai havia estat sota la responsabilitat directa de cap de nosaltres. I les històries que recordàvem eren totes un pèl negatives: que si mai feia cas, que era violent, no entenia el que li deies... La sensació era que amb ell a la unitat cap dels projectes o objectius que inicialment ens havíem plantejat podrien fer-se realitat.

L'equip de monitors de l'Agrupament de seguida van intentar treure's totes les pors, sobretot els qui tenien més experiència i/o havien tractat amb l'Albert, ens van començar a desmitificar la situació. Ens van fer veure que l'Albert duia ja molts anys a l'Agrupament i allò que nosaltres recordàvem era ja més aviat part del passat que no pas del present. Abans de començar el curs també vam voler parlar amb els pares de l'Albert, els vam expressar les nostres pors i els nostres dubtes. Ells van respondre de manera molt positiva, ens van entendre en la nostra nova situació, i ens van explicar ben bé què era la síndrome X-Fràgil i com era l'Albert, com tractar-lo. Realment de totes les converses que vam tenir amb gent abans de començar el curs, la millor va ser la que vam tenir amb els seus pares. I així el curs va començar i nosaltres

seguint el nostre instint i tots els bons consells vam començar amb les activitats programades de manera normal. L'Albert era dels petits en una unitat de nois i noies molt participatius, i ell es va unir al grup sense cap problema. Recordo que aquell va ser un any ple d'activitats, excursions i bons moments. Per setmana santa vam fer uns campaments conjunts amb un altre agrupament i l'Albert també va venir i no hi va haver cap conflicte, ell va seguir la ruta que vam fer sense cap problema, ja que li encanta caminar.

L'ambient a l'Agrupament sempre ha estat d'inclusió i acceptació, almenys en la teoria, però això se'm va mostrar en la pràctica aquell curs que vaig fer de monitora de l'Albert per primera vegada. Realment no crec que féssim res gaire diferent, de vegades l'Albert sí que requeria una atenció més especial. En moments determinats, quan alguna cosa el posava nerviós o bé no acabava de veure-ho clar. La solució en aquests moments era sobretot paciència, repetir-li allò que era necessari que en aquell moment entengués i molta calma, ja que l'Albert és molt sensible.

En els anys que van seguir vaig tornar a ser monitora de l'Albert varies vegades i sempre vaig incloure'l en totes les activitats, fossin físiques com ara jocs moguts i de córrer, o bé activitats de debat i reflexió. Aquí és veritat que ell participava d'una manera més aviat passiva, però li agradava molt sentir-se part del grup en moments així. Val a dir també, que el fet que ell hagi estat a l'Agrupament des de ben petit ha ajudat sempre a que sigui una persona estimada i respectada. Mai vaig haver de cridar l'atenció a la resta de companys i companyes d'unitat.

Jo vaig deixar l'Agrupament ja fa uns anys, però l'Albert hi continua, ara ja no com a nen sinó com a monitor de reforç. No he seguit molt d'aprop l'evolució d'aquests canvis, però penso que és molt positiu que ell continuï formant part del grup; perquè tot i que no pugui fer-se responsable d'un grup de nens i nenes, el fet de seguir a l'entorn de l'Agrupament l'ajuda a socialitzar-se amb gent de la seva edat. En resum, crec que els pares de l'Albert van fer molt bé

d'apuntar-lo a l'Agrupament i posar-nos sobre la taula el repte de treballar amb ell. En principi enfrontar-se amb un nen així pot causar por i rebuig, com a mi em va passar, però després t'adones que és molt més enriquidor i divers.

Claudia Martí

ESCOLA INCLUSIVA

Es prou dur estar discapacitat, que a més s'hagi de patir l'aïllament.

Amb aquestes paraules vull mostrar la meua sensibilitat envers aquest ampli i divers col·lectiu en sí mateix. No és el mateix ser cec que patir una disminució oftalmològica. No és el mateix ser sord que tenir una dificultat en el llenguatge.....Però tots ells són els altres.

Tothom té dret a ser atès amb les millors condicions però, ens hem de preguntar, amb quin objectiu? Volem que aquests nois i noies es relacionin? Volem que estiguin amb els seus companys/es d'edat? Volem que aprenguin? Volem satisfer les famílies tot pensant que si estan en la mateixa escola que els altres són menys disminuïts?.....

Segurament la resposta serà que volem donar resposta a totes les preguntes abans esmentades. Però com aconseguir-ho? Aquesta és la qüestió. Si tenim escoles especials tindrem un personal que els atindrà òptimament, pot ser vocacionalment, estarà ben preparat i sap exactament què s'espera d'ells. Però aquí els fem diferents del tot i al no tenir contacte amb els que no pateixen deficiència tots hi perdem molt.

L'escola inclusiva donarà resposta idònia a la socialització i també a la preparació intel·lectual, en la mesura que cadascú pugui. Els nois/es conviuran amb els altres de la seva edat, i això és bo. A les escoles tindrem personal preparat per atendre a tots i cadascun dels nois i noies amb la seva particularitat, però.....segons el grau de discapacitat i quina discapacitat es tingui, l'estudiant no pot seguir el funcionament normal d'una classe. En el cas que pugui seguir del tot, ja no s'hauria de considerar ni discapacitat ja

que intel·lectualment no ho és (quants n'hi ha a les classes que són "discapacitats" i la societat no els hi considera, però això seria un altre tema) en tot cas necessitarà una ajuda complementària o un suport, però el gruix del seu aprenentatge, el fa l'alumne.

En el cas que no segueixi en absolut el curs, aquest noi/a no aprèn amb els altres, està amb els altres i pot ser deixa d'aprendre el què en un altra lloc podria haver après. És en aquests casos, quan jo dubto de l'escola inclusiva, ja que, malgrat estigui amb els altres, ens hem de preguntar si s'hi ha relacionat. A part de saludar-lo i mirar-lo com un estrany, els demés i el professorat inclòs, han fet alguna cosa per acostar-lo als altres?

I encara més, d'un temps ençà, l'escola passa de ser una escola de transmissió de coneixements a una escola viva i canviant. Els mestres i professors han de continuar ensenyant, ensenyant amb noves metodologies que motivin i engresquin a tots, però alhora, han d'actuar com a professionals de la salut, del dret, de la psicologia, a vegades també com a policies..... i per sobre de tot han d'escoltar i parlar amb l'alumne que és el què més li falta.

L'escola no ha de perdre la seva funció. És el lloc del coneixement, de l'aprenentatge on, com que els nois i noies hi conviuen, allà, es relacionaran. Es bo que hi convisquin tots els que puguin, però han d'estar ben atesos, que vol dir que es pugui fer el què necessiti cadascú.

Llavors és quan als centres han d'entrar tota mena de professionals no docents: infermeres, metges, psiquiatres, psicòlegs, policies, advocats, mediadors, integradors socials, educadors socials, logopedes, fisioterapeutes....tots ells són necessaris però les seves tasques no estan ben delimitades. Moltes vegades el què es fa, és dir el què s'ha de fer, sense tenir coneixement del que comporta el treball a l'aula i crea entre el professorat, un estrès massa gran. En el col·lectiu de la docència hi ha un desencant, un desencís unànime i això ve de la quantitat de coses que fem i de les que creus que hauries de fer, que no saps fer i voldries fer.

Davant la situació actual de l'ensenyament cal molta prudència i pocs canvis. I si se n'han de fer, escoltar de primera ma el sentiment de tota la comunitat educativa.

Rosa Roca

Directora IES Vallès
Sabadell

DE L'ESCOLA A LA FEINA: ALGUNS RECORDS I ALGUNES IDEES

Els records de la meva experiència a l'escola primària són durs, perquè alguns professors i sobre tot els alumnes em van fer crítiques que vaig sentir com a molt doloroses, dir-me subnormal, per exemple. D'altres vegades han estat paraules que a mi m'han dolgut: no arribaràs on sempre vols, tu no podràs arribar als estudis que nosaltres fem, tu has d'anar a una escola especial, ella no serveix per res, ella no pot dialogar com nosaltres... No són insults però eren paraules que jo les sentia amb dolor. Sempre ha estat dur. Tinc experiències bones i dolentes però si les poso a la balança en el record tinc més experiències dolentes que bones. De tota manera, he tingut quatre o cinc companys que sí que m'han ajudat. Són persones que quan m'han conegut, i no han fet cas de les coses que els altres deien de mi. Quan em van conèixer van dir: no sabem que eres així! i d'aquesta manera vaig aconseguir aquests cinc amics que sempre m'han ajudat. De tant encara ens ajuntem i anem a sopar o al cine.

Els mestres sempre m'han ajudat molt però hi havia un professor que tenia una filla amb una paràlisi cerebral i pensava que jo era igual. Si jo estudiava i treballava, ell es sentia francament malament i em va arribar a dir que no servia per res, que quan seria gran no treballaria. En general els altres mestres tots bé. No en tinc cap queixa. Vaig fer la primària i la secundària a la mateixa escola. Jo era l'única que tenia una discapacitat. Feia les classes normals, com tots i potser les matemàtiques em costaven més i necessitava un professor de suport però la majoria de la classe feia el mateix que tots. Els estudis sempre em costaven molt, quan jo estudiava em costava molt, no m'entrava fàcilment, però amb una mica de força de voluntat per part meva i amb ajuda de la meva mare i la meva àvia, i l'ajut dels professors, he pogut anar tirant a poc a poc. El programa que jo seguia era el mateix que els altres, fins i tot vaig poder anar a Londres amb els altres, encara que no sabia gens d'anglès i els profes ho veien una mica complicat. M'ho vaig passar bé, però també em van fer alguna putadeta: jo estava en una casa amb dues companyes més que no em van ajudar molt perquè em van deixar al mig de Londres sola i jo encara no sé ara com, però vaig poder arribar a la casa sense saber gens d'anglès, no sé com

però vaig arribar, preguntant amb senyes, als autobusos,....

Em sentia una més: en això no tinc res a dir. En general prefereixo passar desapercebuda, que no es parli de la meva discapacitat. A mi el que m'agrada és que em puguin ajudar els meus amics. Recordo un que sempre que ell veia que una cosa em costava, m'ensenyava com es feia. També m'ajudaven des del punt de vista personal. Recordo dos nois, en Manel i en Marcel. Sempre m'han ajudat més els nois que les noies. A aquests nois els estaré sempre agraïda. Sempre m'han ajudat, han estat allà tant pels estudis com per la vida personal.

En alguns moments, vaig sentir-me una mica massa protegida per part d'una amiga, però jo crec que ella no se n'adonava i un dia li vaig dir: deixa'm a mi, que jo ja sé, ja em sé espavilar jo sola. Ella no se n'adonava. Jo sempre he tingut bona relació i no m'ha costat molt. També la meva mare i la meva àvia de petita em van protegir però totes les decisions ara les prenc jo. Demano opinió i de vegades faig cas i d'altres no i potser m'equivoco, però com tothom, jo crec. Les tres estem molt unides i per tots els temes ens mostrem molt afecte. La família és molt important per mi.

A mi m'agradava estudiar: m'he tret el títol de graduat d'ESO i un cicle mitjà d'auxiliar administratiu. He treballat en tres llocs, alguns en pràctiques després amb contractes. A un dels llocs em van ajudar pel tema laboral em van fer una prova i vaig estar tres anys (un amb pràctiques i dos amb contracte indefinit). Allà em van ajudar perquè hi ha un servei d'integració laboral que busquen feina per a persones com jo i em van buscar una nova feina que és on estic treballant ara. Tinc un 44% de disminució (m'han diagnosticat una Síndrome de Turner). Tenir el certificat de disminució en certa manera m'ha ajudat perquè nosaltres pel tema laboral tenim un tutor durant tota la vida laboral i si tenim algun problema li podem consultar i millorar. Ara tinc una nova feina. En el món laboral estic contenta: m'he sentit com una més, com els altres. Allà mai pensen que tinc una discapacitat, però ells saben que algunes coses em costaran més d'aprendre o per fer, però ells saben que jo ho puc treure: ho tenen en compte; algunes coses saben que em costaran més que als altres.

En relació a que totes les persones amb discapacitat vagin a l'escola com jo, penso que

potser els nois i noies que tenen més discapacitat potser no aprendrien, perquè jo ja feia coses que em costaven, a ells els costaria molt. Ara conec més el tema i algunes persones penso que potser no s'adaptarien perquè la societat no està molt preparada per aquests casos, perquè la gent es pensa que la discapacitat és una malaltia i no ho és. De vegades això fa mal. La societat està millor que abans però encara queda bastant per fer. Jo crec que s'ha d'anar avançant. S'ha d'aprendre que hi ha persones que els costa més que als altres, però no se les ha de mirar malament.

Ariadna Capdevila

Nota:

[1] Text elaborat per Eulàlia Bassedas a partir d'una conversa amb Ariadna Capdevila

ALLÀ A FORA. UNA EXPERIÈNCIA SINGULAR EN EL GRUP D'1 A 2 ANYS A L'ESCOLA BRESSOL

Sóc educadora d'una escola bressol municipal des de fa més de vint anys i, en aquest temps, he tingut la sort de farcir la meua experiència vital amb el tracte i la relació amb un gran nombre de nens i nenes. Cadascun d'aquests infants, de vegades sense adonar-me, ha tocat alguna tecla amagada de la meua personalitat, per revelar-me una part desconeguda de mi mateixa. Cadascú en la seva dimensió, cadascú amb una força o sentiment diferent i, alguns, amb una gran sorpresa i compromís emocional per la seva situació familiar o estat de salut.

Aquest curs hi ha en el meu grup en Carles. És cec i amb paràlisi cerebral. En tots aquests anys d'experiència professional, no m'havia hagut d'enfrontar a treballar amb un nen o nena amb aquestes circumstàncies personals. Per a fer-ho compto amb el suport i l'assessorament de professionals especialitzats, el recolzament de la resta de l'equip docent de l'escola, i la bibliografia amb la que poder confeccionar un protocol d'actuació, de treball i de comunicació. En aquest cas, la relació emocional que he d'establir és el punt més important a l'hora de triar qualsevol metodologia i, sens dubte, està condicionada pels meus propis sentiments i emocions en apropar-m'hi.

Des de que vaig saber que tindria un nen amb aquestes característiques, abans de començar el curs, vaig tenir una certa inquietud per com podria gestionar la meua relació i comunicació amb ell. Però aquesta

inquietud va desaparèixer el primer dia que va venir a l'escola, ja que vaig adonar-me que, com sempre, preval aquest lligam emocional que s'estableix entre l'educadora i l'infant, que minimitza qualsevol dificultat que tingui el nen o la nena i que, en definitiva, és l'eix transversal que lliga i ha de lligar totes les activitats pedagògiques de l'escola en aquesta etapa primerenca de la vida. Ara bé, aquesta projecció emocional que acull l'infant no és i no ha de ser des de cap sentiment de pena o llàstima, ja que tinc la ferma convicció de que, en absència del sentit de la vista i de la capacitat per entendre i parlar, el contacte físic i la modulació de les paraules, li transmetran el necessari vincle emocional amb l'educadora, vincle que no ha de quedar contaminat per cap sentiment d'aquest, ja que ha de transmetre seguretat, amor i confiança.

Si hi pensem i en fer-ho intentem imaginar-nos vivint en un món amb els sentits corporals alterats, clos, fosc i incomunicats en la nostra pròpia consciència, se'ns farà impossible de representar-nos-hi, però la intuïció ens portarà una esgarrifança. Allà a fora, tot és diferent; el que ens arriba a través dels sentits és incomplet i virtual. No hi ha sons, ni colors, ni fred ni calor; però, amb la informació rebuda pels sentits, elaborem una realitat que ens permetrà d'ubicar-nos i que, a mesura que des de la infància anem adquirint el llenguatge, podrem interpretar, que no construir, per comunicar-nos amb el món i els altres

Sant Just Desvern, 27 d'octubre de 2007

Gabriela Vegas Serrano

Educadora

Escola Bressol Pública Municipal Marrecs

Sant Just Desvern

EDUCACIÓ INCLUSIVA: UN NOU MODEL CONCEPTUAL, UN NOU MODEL D'ASSESSORAMENT

El model inclusiu d'educació ajuda a redimensionar el marc de l'assessorament psicopedagògic: invita a entendre'l des d'una perspectiva molt més àmplia i oberta. Perquè ens porta a revisar, un per un, els escenaris educatius dins els quals viu i aprèn tot l'alumnat durant l'escolarització obligatòria, ens facilita la reflexió sobre el paper de cadascun dels agents educatius i alhora ens ofereix una molt bona oportunitat per a repensar el nostre paper assessor. De fet, ens facilita una nova i una bona ocasió

per afavorir la millora de l'educació amb les eines bàsiques que, de sempre, tenim disponibles.

Fa falta un esforç compartit important, per part de tots els agents implicats en l'educació, per adequar els diversos escenaris educatius ordinaris a la població d'alumnes que acullen. Això suposa portar a terme un treball en equip que se centri a avaluar, planificar transformacions, portar-les a terme i valorar el seu impacte per a l'adequació d'aquests contextos a les necessitats dels alumnes. Sense oblidar que s'han d'adequar també a totes i tots els professionals que hi treballem i hi vivim.

Dins aquests escenaris, les aules ordinàries brillen amb llum pròpia. És el lloc on viuen els alumnes durant la seva estada als centres. Entrar-hi de ple és, sens dubte, un dels desafiaments pendents de l'assessorament. De manera complementària, en un marc més general, podem tenir en compte els centres educatius, considerats globalment: la necessària revisió de com s'organitzen, del seu funcionament, de l'abordatge a les tasques i del treball en equip que el professorat hi porta a terme. El projecte educatiu entès, no pas com a document simulador, sinó com a ver pol de tensió entre allò que la institució és i allò que vol arribar a ser, també pot ser objecte de seriosa revisió, amb l'acompanyament dels professionals que fem tasques assessores. La família, considerada com a un altre escenari educatiu, ha de gaudir d'una especial d'atenció. I sens dubte, la comunitat com a tal: el barri, les entitats esportives, culturals, els mitjans de difusió... poden convertir-se en objecte d'un treball especialment innovador per part dels qui fem aportacions a l'educació des de la psicologia, la pedagogia o la sociologia.

Veure l'assessorament des d'aquesta perspectiva ens aboca a fer una avaluació, que té en compte, d'una banda, la precisió de les necessitats de tots els alumnes, i que considera, de l'altra, els contextos educatius on viuen, per a comprovar fins a quin punt s'adeqüen a la diversitat; ens porta a treballar per a ajustar aquests escenaris a la diversitat de l'alumnat que contenen; ens invita a aprofundir en la nostra capacitat d'analitzar les seqüències didàctiques que es donen a les aules i millorar-les; ens predisposa a capbussar-nos en la temàtica de les metodologies emprades en els grups classe per a col·laborar a innovar-les; ens porta a assumir el treball d'optimització de

les dinàmiques que s'empren a les aules; ens demana de fer un lloc de consideració especial al treball per programes amb docents, cicles i claustres; i ens invita a col·laborar en l'anàlisi de les organitzacions i dinàmiques institucionals. Tot això, sense oblidar, ja ho sabem, l'assessorament per aquell alumnat que topa amb barreres especials a l'aprenentatge i per a ajudar a trobar sortides positives als contextos educatius més específics.

Repensar l'assessorament des d'aquesta perspectiva requereix, si més no, per part nostra, com a professionals assessors, iniciar seriosos processos de formació, adequats per a capacitar-nos per aquets nous reptes, i minimitzar aquelles actuacions que no tinguin un impacte clar per a aquests objectius.

Joan Bonals
EAP del Berguedà

ESCOLA INCLUSIVA

Una opinió sobre aquesta qüestió hauria de ser molt matisada i requeriria un espai superior al disponible. De totes maneres, molt breument, sintetitzo a continuació el meu criteri:

En una aproximació teòrica, encara no he trobat ningú que no estigui d'acord amb l'escola inclusiva. Tanmateix, quan s'enfoca la qüestió des d'una perspectiva aplicada, em sembla que les posicions són molt diverses i fins i tot enfrontades. D'altra banda, és comú referir-se a la inclusió com un procés en el qual els principals beneficiaris són els alumnes amb discapacitats físiques, psíquiques o sensorials. Jo no estic d'acord amb aquesta visió, que considero restrictiva, com comentaré més endavant.

Si pensem exclusivament en termes de discapacitat, entenc que la inclusió escolar és adient per als infants i joves, les condicions personals dels quals (la seva discapacitat) els permeten beneficiar-se de les relacions amb el context físic i social, ni que sigui parcialment. Si no és així, no em sembla que la inclusió sigui inconvenient, però tampoc prioritària.

És molt important dir que, des del punt de vista expressat, termes com discapacitat i context són relatius. Entenc que el context, --en el cas que ens ocupa, l'escola--, no és quelcom estàtic. Es pot flexibilitzar per

donar cabuda (o accés) a més persones. En la mesura que el context es canvia i s'adapta a diferents condicions personals dels alumnes, la discapacitat es fa més o menys rellevant. Dit això, també crec que els contextos escolars evolucionen i ho han de seguir fent per tal d'assolir una major capacitat d'adaptació a les diverses realitats dels alumnes. Si l'adaptació existeix, qualsevol alumne és capaç de fer determinades coses i pot treure'n benefici de la seva participació en un context escolar inclusiu, caracteritzat per la seva potencia d'adaptació curricular, organitzativa i metodològica. Ningú pot dubtar que contextos escolars d'aquestes característiques són bons no sols per als alumnes amb necessitats educatives especials sinó per a tots els alumnes.

Una altra qüestió és com aconseguir que els contextos escolars tinguin la capacitat d'adaptació esmentada. Al respecte vull apuntar dues consideracions. En primer lloc, es troba a faltar un lideratge clar de l'Administració educativa; els dubtes i les indecisions en l'ordenació educativa afavoreixen les interpretacions diverses --i de vegades contradictòries o interessades-- dels centres i de les famílies. En segon lloc, la comprensivitat del sistema, que és un element bàsic per a la inclusió, és, de fet, una opció relativament recent (considerant el temps que necessiten per consolidar-se els canvis profunds en el sistema educatiu) que encara té dificultats per a ser efectiva. Si se sumen les dues qüestions apuntades, no és estrany que el camí de la inclusió sigui lent i quedi molt camí per recórrer.

Precisament pel que acabo de dir, la perspectiva inclusiva ha d'anar més enllà de les necessitats especials. Parlem d'una escola per a tothom, d'una escola on tothom hi pugui accedir i trobi oportunitats per a desenvolupar-se. Òbviament ens referim als alumnes amb discapacitat però també als col·lectius socialment desfavorits, els immigrants i d'altres. Per això considero restrictiu parlar d'inclusió referida només a les necessitats especials d'alguns alumnes. Per aconseguir aquesta escola per a tothom, és necessari instrumentar totes les mesures que afavoreixen l'equitat i la igualtat d'oportunitats: oferta suficient de places de 0 a 3 anys, accés a l'escolarització obligatòria amb les mesures d'atenció a la diversitat i de suport que siguin necessàries en el marc del servei públic d'educació, promoció de l'escolarització postobligatòria, accions d'orientació i acompanyament en la transició,... Un

conjunt de mesures que, en definitiva, tot generant confiança i autoestima en els alumnes, permetin el creixement personal i social de tothom, la reducció del fracàs, la continuïtat en els estudis i l'accés a la vida laboral i adulta, mitjançant itineraris que incrementin les possibilitats d'èxit. Generar aquestes condicions és el pas obligat per parlar d'escola inclusiva, d'escola veritablement per a tothom.

Octubre 2007

Josep Pàmies Gómez

Regidor d'Educació Ajuntament de Terrassa

APRENDRE A VIATJAR AMB ELS ULLS DEL COR: ELS TRENDS DE RODALIES

Ara que es parla tant dels problemes de les línies ferroviàries de Catalunya, m'agradaria fer una similitud de la nostra tipologia d'alumnes amb els diferents tipus de trens, potser una mica agosarat, no? És des de la tendresa de la professió docent.

Hi ha alumnes de categoria TGV, alumnes AVE. Són aquells/es que aprenen sols/es, que tenen tot el potencial a les seves mans que els permet triar per tirar endavant amb èxit qualsevol situació d'aprenentatge. Triomfant sols/es; els docents, si som sincers, hi fem ben poc.

Tenim una segona categoria TALGO, alumnes de grans recorreguts. Són aquells alumnes que necessiten ajudes puntuals, petites empenyes de grans mestres que hi deixen les seves petjades i tiren endavant amb esforç i capacitat de superació, arriben on ells realment es proposen i... sempre recordaran amb una mirada de tendresa aquell mestre/a que va confiar en ells/es.

I per acabar, tenim una tercera categoria: els trens de RODALIES, alumnes de recorregut curt. Són aquells alumnes que alguna vegada se'ls anomena de segona fila, condemnats al fracàs escolar, per problemes a la catenària, perquè no aprenen mai a l'hora, per anar a un ritme més lent de l'esperat i per parar on no hi ha estació per aturar-se.

Aquests alumnes ho tenen molt dur en un marc educatiu i curricular molt encotillat, a no ser que trobin un **petit gran mestre/a** que sigui capaç de mirar-los / les amb els ulls del cor i **formular-se la pregunta** " Si aquest alumne/a fos el meu fill/a, quina

resposta educativa m'agradaria que se li donés?, i **aplicar la resposta** que li dona el sentit comú: **fer diana** que una altra educació és possible !!

Aplicar la resposta és la clau de l'èxit per als alumnes de rodalies i amb ells com a mestre/a i educador/a aprens molt més del que t'han ensenyat els il·lustres pedagogs i els grans llibres de text, aprens a educar des de la tendresa de donar oportunitats amb missatges positius i entusiastes, de noves maneres d'aprendre, donant un marc de confiança, sabent esperar sense pressa, tenint paciència a aconseguir resultats, sabent escoltar, deixant-ho per una altre dia, posant els llistons mòbils al seu abast i ...

Penso que els professionals que treballem amb alumnes de rodalies hem de ser capaços d'agrair-los el fet de posar-nos a prova cada dia fent-nos veure que les seves potencialitats són oportunitats d'aprenentatge.

Lurdes Ribas Garriga

Professora de Rodalies

ESTAT DE LA INCLUSIÓ EDUCATIVA

Les orientacions relacionades amb l'educació dels alumnes amb necessitats educatives especials han canviat força al llarg de les últimes dècades. Els esforços per fer possible una educació més centrada en la diversitat de l'alumnat i les apostes, no del tot reixides, per fer realitat l'escola comprensiva per a tothom han seguit una evolució positiva però massa lenta. Aquesta evolució progressiva ha estat possible, en gran part, gràcies a la col·laboració dels centres d'educació especial, els quals han exercit una gran influència propiciant i donant suport a diversos projectes i modalitats de col·laboració amb els centres ordinaris. El resultat d'aquest treball ha tingut valoracions molt positives per part de les escoles, dels alumnes i de les famílies i ha animat a avançar cap a la recerca de formes d'integració més inclusives.

La creació de les USEE es presenta com a un recurs que permet avançar en la direcció esmentada i representa una millora qualitativa en el treball dels alumnes amb discapacitats. Resulta ja una obvietat afirmar que l'escola és actualment més diversa que mai i que per donar resposta a aquesta diversitat es necessita aplicar metodologies diversificades i flexibles. Aconseguir que tot l'alumnat de la classe aprengui i participi

del currículum comú en la mida de les seves possibilitats és, al meu entendre, un dels reptes en els que també han de poder contribuir els professionals de les USEE.

Aconseguir escoles més inclusives no passa únicament per aportar més recursos específics adreçats a col·lectius d'alumnes amb determinats perfils i/o situacions; passa principalment per contribuir a generar canvis reals. Si el treball amb aquests col·lectius d'alumnes es realitza de forma perifèrica al treball de l'aula ordinària, amb arguments de més especialització i/o de més individualització es generaran pocs canvis i correm el risc de crear guetos inclús de forma benintencionada. Aquest és un dels perills reals que tenim actualment.

Per a que els recursos destinats a l'alumnat amb necessitats educatives específiques (USEE, MEE, Aules d'Accollida, UAC, etc) compleixin la funció d'aconseguir un millor aprenentatge i participació dins del marc ordinari, respectant les diferents capacitats, nivells i ritmes és imprescindible utilitzar-los en el marc de plantejaments globals, que portin als tutors/es i a la resta del professorat del centre a buscar propostes de treball més inclusives, diverses i flexibles.

La necessitat d'abordar les necessitats educatives de forma global la faria extensible als responsables de la planificació i la gestió educativa i als professionals externs que col·laborem amb els centres (servei d'inspecció, serveis educatius, logopedes, mestres itinerants, etc). Resulta imprescindible comptar amb una visió global de la gestió, la planificació i l'assessorament que ajudi realment a resoldre problemes de forma global, i per que això sigui possible és imprescindible compartir espais de treball que dotin de coherència no solament el discurs sinó també, i principalment, les diferents pràctiques. Resulta poc coherent l'aplicació de pràctiques professionals on diversos assessors i especialistes assistim als centres amb poca coordinació i/o amb orientacions poc inclusives. També resulta poc creïble el discurs oficial quan la gestió i la planificació no caminen en la mateixa direcció.

L'èxit per millorar requereix la suma d'esforços i difícilment podrem aconseguir canvis globals amb intervencions sectorials i parcials.

María José Montón

Bellaterra, octubre de 2007

MIRADES PER A LA INCLUSIÓ

Un bon professional pot detectar des dels primers anys d'escolaritat quins alumnes tindran problemes escolars i quins aniran assolint, cadascú al seu ritme, les fites que l'escola es proposa. Difícilment s'equivoquen en el pronòstic malgrat que els esforços per modificar la situació hi siguin presents des del principi.

Es sap que un 80% d'èxit en els aprenentatges s'explica per variables vinculades a l'entorn familiar i només un 20% es fa per l'acció educativa.

La família és un dels contextos educatius de l'infant que pot facilitar la tasca educativa de l'escola i influir en el rendiment escolar de l'alumne. La situació de benestar personal i social dels pares i la seva percepció de les capacitats dels infants, les expectatives posades en ells i en el seu futur, marca l'estada i el rendiment de l'infant a l'escola.

Quan, malgrat l'augment en la inversió educativa, les desigualtats persisteixen o augmenten ens hem de preguntar quins són els factors que contribuirien a promoure la igualtat d'oportunitats des dels primers anys de vida.

Alguns experts en el tema diuen que només un atac frontal a la pobresa de la família contribuiria a aconseguir més igualtat d'oportunitats des de l'inici de la vida dels seus fills i filles. Però no hi ha actualment polítiques socials i familiars sòlides que treballin en la línia de subsanar les diferències existents; la baixa ocupació femenina, les dificultats per una conciliació familiar i laboral, els escassos recursos socials per les famílies i els infants com, per exemple, la manca de places en escoles bressol públiques no permet, ara per ara, subsanar les diferències entre els infants.

Diferents estudis demostren la importància de la potenciació de tot tipus de recursos socials per a les famílies com a mesura preventiva de desigualtats futures.

Es necessari trencar el cercle viciós de pares pobres, fills pobres, futurs pares pobres i reconvertir-lo en un cercle virtuós on no sigui possible la consolidació de la pobresa infantil sinó la sortida de la mateixa mitjançant tot un seguit de polítiques familiars que possibilitin una millora de les condicions de vida de les famílies i en definitiva dels infants.

La inversió en les famílies és l'única política preventiva possible i eficaç perquè d'altra manera, un cop les desigualtats ja s'han creat és molt difícil reduir les diferències existents.

Seria, a més a més, un error pensar que l'escola pot compensar totalment les diferències individuals fruit de les desigualtats socials que porten a la manca d'igualtat d'oportunitats. Les intervencions educatives de qualitat, com les de l'escola inclusiva, són necessàries però no seran suficients si prèviament no s'inverteix en la qualitat de vida de les famílies i dels infants més necessitats.

29 d'octubre de 2007

Mercè Bassedas i Ballús

Psicòloga

VEURE-US

Poder-vos veure passejant per la geografia de la nostra actualitat. Aquesta és una visió desitjada per imprescindible: veure-us, a aquells a qui la vida no us ha donat les mateixes cartes. Vosaltres, que teniu allò que en diem "discapacitats" o certes dependències de nosaltres a qui ens qualifiquen de "normals", arrossegueu el pes de ser més invisibles.

No és la primera vegada que faig aquesta reflexió i la faig pensant en la meua feina. Sóc periodista. Vaig triar aquesta professió (sóc d'aquelles persones que ha tingut el privilegi de poder triar a què ha dedicat la seva vida) pensant que podria contribuir a explicar la realitat per construir una societat millor, per difondre valors positius i ajudar a desterrar conductes destructives. Us parlo doncs, des de la meua feina, aquesta que només visibilitza l'èxit, l'estètica, el triomf, el poder, la competitivitat i l'eficàcia dels qui guanyen totes les partides i que dels no guanyadors o dels derrotats, en fa encara una visió més desoladora i desesperada, tenyida sempre d'un sentimentalisme innecessari.

I aquí entreu vosaltres, acompanyats per la commiseració i la tendresa d'una societat que us comença a acceptar, a comprendre, a estimar fins i tot, però des de la diferència, des de la distància de les normalitats marcades, i no des de la persecució sistemàtica de la igualtat. No, no us mirem com us hauríem de mirar: us mirem per parlar de vosaltres com a objectes de les nostres atencions, de la nostra cura, de les lleis que han de

blindar els vostres drets i els serveis que us devem i que necessiteu. No us mirem com a subjectes també de la nostra vida, que ho sou. La vostra invisibilitat s'ha construït en els prejudicis d'una societat engegada per la seva carrera cap a l'èxit. Vosaltres no hi entreu: la sensibilitat, la tendresa, l'emoció, la perspiciàcia de la vostra visió de la vida, juga en una altra lliga: la lliga que tots reivindicuem, però que sempre queda en un segon pla. Segur que us n'heu adonat: parlem de vosaltres, sobre vosaltres, tenint-vos a vosaltres al davant, però no ens adrecem a vosaltres. ¿Com podem exigir als nostres mitjans de comunicació que us tinguin ben presents, que us demanin parer sobre les coses que ens preocupen a tots, que us busquin per parlar, per veure com valoreu el món on vivim, si nosaltres, aquells qui més us estimem i coneixem, sovint no som capaços de trencar aquesta mateixa barrera? Però hem d'exigir als nostres mitjans de comunicació que la trenquin, que superin els prejudicis que encara existeixen, que marquin la pauta a la societat d'una altra manera d'ensenyar la vostra lluita per arribar on tots volem arribar: a aconseguir la felicitat i el respecte dels altres, fem el què fem. Les arrels d'una escala de valors que des de ben petits ens empeny a arribar al cim són fondes, però no podem tolerar que aquells qui pel que sigui tenen el cim més amunt, i els costarà més arribar-hi, no els trobem ni al camp base.

Veure-us passejant per la geografia de la nostra actualitat, sense complexes, sense limitacions, amb valentia, és imprescindible per construir la igualtat que ha de fer que es trobin, fit a fit, les nostres mirades.

Mònica Terribas

Periodista

LA MEVA EXPERIÈNCIA COM A COMPANYY D'ALUMNES AMB DISCAPACITAT₁₁

Vaig anar a l'escola de primària Margalló, una escola pionera en els temes d'inclusió i en la que compartíem l'escolaritat amb nens amb discapacitats físiques i psíquiques. En aquesta escola aquests nens estan barrejats amb tots els altres d'una manera natural, hi ha diversitat. Estic molt content que els meus pares m'hagin portat a una escola així perquè m'ha enriquit com a persona. Estic segur que aquest fet ha influït en la meua manera de pensar i de viure aquestes situacions.

De vegades he pensat que jo quan era petit estava com en una bombolla i quan vaig trobar-me amb gent que havia crescut amb experiències diferents tant a casa com a l'escola, em vaig adonar que hi ha maneres diferents de veure les coses, i que hi havia gent que pensava de maneres molt diferents del que jo havia viscut com a molt natural i habitual. Recordo la meua experiència, com una cosa molt normal, de convivència habitual amb totes les persones que som diferents: cadascú es presenta amb les seves pròpies característiques i les seves particularitats.

Un cop passada l'escolaritat primària, a l'institut em vaig adonar que no tothom havia tingut la mateixa experiència i alguns companys deien coses que em costaven d'entendre. Vaig viure algunes situacions en les que enlloc de tractar els companys amb discapacitat amb naturalitat, se'ls tractava de manera diferent i es feien comentaris que ferien una mica.

El que més valoro és que he tingut l'oportunitat de fer amistats, tinc amics que tenen una discapacitat, com tinc d'altres amics de tot tipus i fins i tot tinc amics que no pensen com jo i són amics meus.

Recordo que a l'escola i a l'esplai cadascú tenia les seves preferències però si anaves amb un nen amb cadira de rodes i no podies córrer, doncs t'esperaves i l'acompanyaves. En aquella situació t'ho passaves bé quan l'altra persona s'ho passava bé. Jo he après moltes coses amb ells i estic molt content quan em paren pel carrer i em saluden i m'expliquen els seus nous amics i les seves noves experiències. A mi això em fa feliç.

Conviure amb persones amb discapacitat et permet adonar-te'n de les barreres que ells tenen que nosaltres ni ens adonem, com per exemple quan planificava anar a un concert amb un company que anava amb cadira de rodes i per ell un tema important era saber si el lloc del concert era accessible per a una persona amb discapacitat física. Això era un tema essencial, i jo ni hi havia pensat.

Quant als aprenentatges, a l'escola, nosaltres sabíem que ells de vegades feien algunes activitats per separat però sempre ha estat una cosa molt natural: jo veig natural que si hi ha una persona que li costa més, li posin reforços i si hi ha una persona que li costa parlar, l'ajudi un logopeda. Cal partir de la base que hi ha gent per tot: persones que els va millor estudiar i persones que els va millor jugar a futbol. Sabem que les persones

amb discapacitat tenen unes mancances i en els aprenentatges es nota, però això no ha de representar cap problema: cadascú té el seu ritme d'aprenentatge. Cal dir que això també em passa ara a la Universitat: no tots anem al mateix ritme.

La meua valoració de l'experiència a l'escola primària és que he tingut una molt bona oportunitat de conèixer i haver conviscut amb persones amb discapacitat. Desitjaria que tothom pugui passar per aquesta experiència perquè t'enriqueix moltíssim com a persona i et dona elements per poder-ho defensar. El problema més gran per a moltes persones que en parlen malament és de desconeixement, de no haver tingut l'experiència de conviure com jo he tingut.

Roc Fuentes

Nota:

[1] Text elaborat per Eulàlia Bassedas a partir d'una conversa amb Roc Fuentes

MIRADA INCLUSIVA EN L'ÀMBIT LABORAL

Quan el pare d'en Xevi va venir a preguntar si el seu fill podria treballar a la Casa de Cultura de la nostra població, de seguida vaig pensar que sí. En Xevi té Paràlisi Cerebral, i això fa que la seva motricitat estigui alterada, se li nota al caminar i també en la seva parla. No obstant això, jo el coneixia, des de la meua funció de bibliotecària, ja l'havia vist des de petit perquè venia habitualment a consultar llibres i a fer els deures i sempre m'havia semblat un nen molt educat i agradable. Així doncs ho vam tirar endavant. Quan va

començar feia mitja jornada i es limitava a fer la vigilància de les exposicions, però de mica en mica i sense complexos es va anar introduint en tots els àmbits de la casa de Cultura., com els cursets, la biblioteca, etc.

La seva relació amb mi, crec que va ser d'entesa des de l'inici, entendre's amb ell és fàcil, sempre està content (no l'he vist mai de mal humor). Té il·lusió per moltes coses, per preparar les seves vacances, per comprar-se un home-cinema, etc. Al començament potser em feia por no entendre'l, però de mica en mica em vaig anar acostumant a la seva parla i a més a ell no l'importa que si tenim un dia espès, li digui clarament: - Xevi no t'entenc.

És un noi totalment autosuficient. Al cap d'un temps ja va fer tota la jornada, i quan no estava en una exposició, feia una mica de tot que si ara els rebuts dels cursets, cobrar els alumnes, inscriure'ls. Quasi tothom el va acceptar molt bé. Hi ha hagut alguna petita excepció de gent poc sensible que no s'adonava de que tot i que la seva parla no és fàcil d'entendre, la seva intel·ligència i amabilitat fa que es superi aquesta dificultat amb escreix. Recordo que vàrem organitzar varies excursions i ell també s'apuntava com a participant. Quan vàrem anar a Bilbao, ell que és un gran caminaire (havia anat al cau i li agrada molt fer excursions), va fer una caiguda al carrer. Jo em vaig girar i ell ja s'aixecava. L'altre gent que no sabia de la seva autonomia va córrer i em miraven com dient: - Com és que no corres a auxiliarlo?. Però és que en Xevi està acostumat a aixecar-se, a no donar importància a aquestes circumstàncies de la vida. Per a mi és un bon company de feina i amb el temps s'ha fet imprescindible. Totes les persones una mica sensibles que el tracten a la feina se l'estimen i reconeixen en ell un fort esperit de superació.

Teresa Casals

NOMÉS HI VEIEM UN CAMÍ

Va ser un 15 de setembre de 2003. No feia encara dos mesos que el Martí havia fet els tres anys i ja estava allà assegut a la cadira que li havia assignat la seva mestra, observant els qui serien a partir d'aquell dia els seus companys de classe. Tots es miraven entre encuriolats i perplexos davant d'una realitat que encara no eren capaços d'interpretar. Ningú no parava atenció a si ell era diferent, una de les nostres petites obsessions cada cop que hem hagut d'afrontar una nova etapa en la seva socialització. Diferent de qui o en què, ens preguntariem després, si aquell microcosmos escolar el formaven fills de pares separats, de pares adoptats, de mares vídues o solteres, d'immigrants amb color o sense... El Martí, amb tres anys acabats de fer, era un més d'un grup divers. Ho era, primer de tot, perquè per davant de qualsevol altra circumstància és un nen. Però, també, perquè els nens de dos i tres anys només veuen allò d'essencial que hi ha en els altres infants -el fet de ser-ho- i construeixen la relació a partir d'aquest punt, sense prejudicis. Lamentablement, els adults tendim a fixar-nos en moltes altres coses (raça, religió, procedència, opció

sexual, llengua, indumentària, fisonomia... i, com no, si pateixen alguna discapacitat) abans de veure la persona.

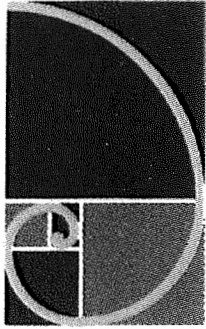
Des d'aquell primer dia de classe han passat quatre anys, i el Martí continua sent un més a l'aula. Tots han anat creixent i aportant-se coses mútuament. Ell ha guanyat molt, cada dia fa progressos, habitualment imperceptibles i esporàdicament fenomenals. Però probablement no ha estat ell el més beneficiat per aquesta convivència que ha tingut com a escenari les aules i el pati de l'escola, les festes d'aniversari o les excursions fora de la ciutat amb o sense pares. Gràcies a aquesta relació, l'Andrea, la Indira, el Pol, la Laura, l'Alejandro, el Víctor i molts altres seran potser d'adults persones més tolerants, més obertes, més resistents a la frustració, més predisposats a donar i rebre, i amb més capacitat per ser feliços i fer feliços als altres. De la mateixa manera que el Martí ens ha fet a nosaltres, els seus pares, més tolerants, més oberts, més sensibles i més entossudits a ser feliços. Segur que algun dia els seus amics agrairan haver compartit tantes hores amb algú com el Martí i sabran molt millor que la gent de la nostra generació com comportar-se quan parlin amb un invident, amb algú amb paràlisi cerebral o, com el Martí, amb algú amb síndrome de Down.

Tenim molt clar el propòsit i només hi veiem un camí: inclusió escolar, sens dubte, com a etapa prèvia d'una utòpica inclusió social. Però som conscients que la realitat diària és una altra melodia, molt més desafinada i ronca. Mestres desbordades per aules sobrecarregades de problemes i mancades de recursos, frustració, col·lapse i oblit. "El nen es passa les hores distret, no es pot estar per tothom, no es pot deixar d'atendre a 25 per preocupar-se només d'un..." I, al final, la solució fàcil, la còmode: "Estaria millor en un centre especialitzat, creguin-me, n'hi ha de molt bons i moderns". Molts pares accepten el consell, perquè temen, possiblement amb raó, que l'alternativa és un nen envoltat de *normalitat* però cada cop més arraconat, aïllat i acomplexat. I això fa por. Molta por i molta ràbia. I, ara per ara, el més probable (tant de bo ens equivoquem) és que algun dia nosaltres mateixos ens veiem abocats a agafar aquest camí, el de la comoditat, el que no tensiona al sistema ni l'obliga a adaptar-se a la diferència. Però serà per força o, millor, per falta de forces. És el camí pla, però no és el bo. L'altre, el de la inclusió, és el del pantà, el congost, el pedregar, el coll, la glacera i l'esquerda, un recorregut sofert al final del qual hi ha el cim. Per això és un repte.

María Jesús Ezquerro i Víctor Saura

TALLER DE GERMANS

Taller de Germans-Federació APPS
 Joan Güell, 90-92. 08028 Barcelona
 TL.93 490 16 88 Fax 93 490 96 39
 "families-id@federacioapps.cat"



APPS

membre de FEAPS

Fins fa poc, quan parlàvem de persones amb discapacitat, pensàvem en les seves necessitats, en els seus drets i en els recursos destinats a la seva atenció,... però la seva major font de suports, la família, quedava en un segon terme.

D'acord amb la missió de la Federació APPS de vetllar pels drets de les persones amb discapacitat intel·lectual i les seves famílies, i preocupada per aquesta situació, va impulsar, potenciar i promocionar diferents activitats per tal de donar resposta a les seves necessitats d'informació, d'orientació, d'assessorament i de suport emocional, entre d'altres.

És cert també, que tot i que sovint ens centrem en les figures paternes, tots els membres de la família són importants pel que fa a l'atenció de la persona amb discapacitat. Els germans, que a vegades queden en un segon terme, tenen encara molt a dir.

És comú que els germans sentin desconcert, ràbia, gelosia, malestar o angoixa en la infantesa; pot ser també que en l'adolescència perdurin aquests sentiments o en sorgeixin d'altres, com la vergonya, la soledat o culpabilitat. Fins i tot, en la edat adulta molts d'ells senten angoixa per l'acceptació del seu germà pels altres, es preocupen pel seu futur, o no saben si estan protegint o sobreprotegint al seu germà... Aquests sentiments poden crear angoixa perquè no els poden compartir amb altres persones que els viuen d'igual manera.

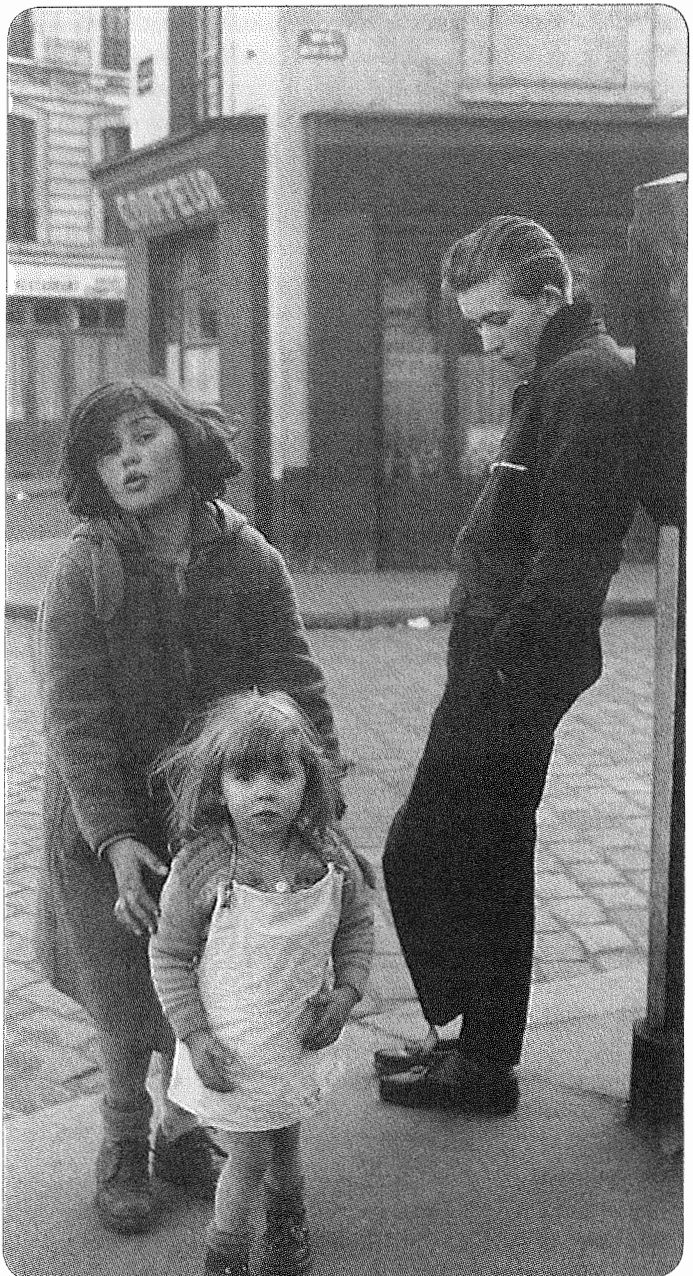
Per aquest motiu, sorgeix la necessitat de portar a terme un **Taller de Germans**. Es tracta d'un espai on els germans de persones amb necessitats educatives especials puguin compartir experiències, vivències i emocions amb altres persones que es troben en una situació similar a la seva, amb l'objectiu, per una banda, de donar resposta a la preocupació dels pares de com els altres fills viuen la discapacitat del seu germà, i de l'altra, facilitar l'enteniment i possibles estratègies per fer front a aquells sentiments que puguin sorgir-ne derivats.

Tot i així, el Taller de Germans és una activitat puntual, és a dir, té una data d'inici i de finalització determinada segons les

activitats planificades pel professional que el dirigeix.

Però en l'edat adulta, un espai més adient on compartir les seves experiències personals, les seves preocupacions i estratègies d'afrontament són els **Grups de Suport Familiar** que porten a terme algunes entitats federades a l'APPS.

La nostra experiència ens demostra que la col·laboració entre les famílies i les diferents visions sobre un mateix aspecte es valora molt positivament per part d'aquestes ja que facilita la reflexió sobre la pròpia pràctica. És per això, que volem donar veu a les persones amb discapacitat, als pares i, és clar, als germans.



EL GIMNÀS DE LA VICTÒRIA

Arriba el setembre i tot són bones intencions i nous propòsits, tant personals com professionals. A nivell professional em proposo dur la feina al dia, col·laborar amb els centres de manera més efectiva per promoure pràctiques d'escola inclusiva i ajudar en el pugui als infants i a les seves famílies. A nivell personal prendre'm la vida amb tranquil·litat i fer exercici, que afirmen que va molt bé, doncs començo a ser gran i els ossos em cruixen quan es prepara la pluja, els lligament es ressenten de les torçades i el mal a les cervicals és massa freqüent.

M'informo i dedueixo que el gimnàs de la Victòria és el millor; tracte personalitzat i amb molta cura en el tractament dels problemes físics. Conec el gimnàs per haver derivat canalla amb problemes de psicomotricitat i decideixo apuntar-m'hi. A meitat de setembre hi vaig després de la reunió d'equip, m'anirà bé treure les toxines acumulades!

El primer dia em presento, tal com m'ha demanat, amb totes les radiografies que tinc. Em pregunta sobre malalties que he patit, trencaes d'ossos, etc. i després m'observa minuciosament. Pren mides i em pesa (amb els quilos acumulats de l'estiu!). Després de explicar-me el diagnòstic em prepara un llistat d'exercicis que ella anomena teràpia i a mi em recorda a l'ACI. Em comenta: *La teràpia que t'he preparat són uns exercicis per treballar les parts més dèbils del teu cos que necessiten recuperar-se i la classe és per moure, guanyar en equilibri, força i agilitat tot el cos. Ho vas fent, si tens cap problema em preguntes a mi o als monitors. Anirem provant i cada trimestre farem canvis depenent de l'evolució del teu cos.*

L'endemà, a dos quarts de sis, quan entro amb la roba adequada, em sorpren de la varietat de persones fent gimnàs; homes i dones grans com jo, amb millor o pitjor forma física, nois i noies joves que em provoquen enveja per la seva elasticitat i infants petits que corren amunt i avall. El més sorprenent és que la majoria em són familiars; alumnes d'escoles d'educació especial, adults que treballen en tallers protegits... O sia, a més de la diversitat física de tots els que estem allà, de la diversitat d'edats, també hi ha la diversitat total: és un gimnàs inclusiu.

Els primers dies necessito molt recolzament; aclariments sobre com es fa un exercici, correcció quan el faig malament, ànims quan vull tirar la tovallola i fins hi tot algun massatge i corrents quan em fa mal el braç (*és perquè l'exercites poc i se'n ressent, a poc a poc millorarà*). Faig confiança i continuo amb les petites variacions que ella introdueix a mesura que veu les meves dificultats o la meva evolució. Al caps d'uns dies observo, quan les forces m'ho permeten, el tracte de les monitores amb les persones amb discapacitat psíquica a més de la física: hi ha comprensió però exigència, el mateix tracte, però, que a mi. Els nois i les noies amb discapacitat fan el mateix jo; tenen la seva teràpia a més d'assistir a les classes generals. Igual que jo s'enfaden i volen escaquejar-se quan un exercici els costa, igual que jo hi ha dies que estan més simpàtics o morruts e igual que jo, suen, agafen peses i somriuen a la Victòria quan aconsegueixen una fita.

M'atreveixo a parlar amb ella, encuriósida per saber com va decidir obrir un gimnàs d'aquestes característiques. Ella m'exposa:

Des de l'any 1973 que treballo en el món de la reeducació postural, tant per adults com per infants. És una feina molt maca, gratificant i positiva. Jo procuro ser sempre el mirall dels que venen per posar-se bé, donar la força que les persones esperen tenir i molta alegria, els haig de donar confiança. Quan estic a la feina, a més

d'ensenyar els exercicis reeducatius posturals, escolto a les persones que m'expliquen les seves patologies, els problemes de la seva vida personal, demanen consells o em transmeten les seves inquietuds. Crec que és tant important fer bé els exercicis com escoltar a qui ho necessita. La persona negativa o pessimista té la postura d'esquena totalment diferent que la d'una persona optimista o positiva. He vist persones que al llarg dels anys han millorat molt i es troben més optimistes que fa deu anys, com també passa amb les persones amb minusvalia sigui física o psíquica, i t'haig de dir que viure en la societat normal canvia aquestes persones

Hi ha un noi que el porten perquè no es comunicava amb ningú no, i el cap d'un mes d'estar amb nosaltres li hem de dir que calli una mica perquè riu i parla pels colzes. Un altre que a la primeria venia molt descuidat i amb barba de dos a tres dies, i ara, a part de posar-se fort, va molt polit i fa molta patxoca.

Hi ha dones grans que no es veuen bé i no s'agraden prou i a mesura que venen al centre, parlant amb un i amb l'altre, treballant els exercicis que necessiten, les veus més alegres, i quan passen per recepció i els dius que maca que estàs o quin vestit més bonic que portes, et fan un somriure que a mi m'omple de joia perquè veig que el meu treball ha servit.

També puc parlar de la post anorexia, dels que venen amb la part hormonal que no funciona prou bé i els metges els hi recomanen fer una activitat i amb el treball que els hi preparo de mica en mica tot es va arreglant.

Tenim un noi amb síndrome de Down que sempre està alegre, somrient d'orella a orella, vestit amb uns mallots de ratlles i que es posa sempre a la primera fila de la classe. De vegades ens porta berenar i per Nadal un regal a mi i als monitors.

Algunes vegades han vingut executius a matricular-se, creus que tot ho faran bé i et portes sorpreses perquè la coordinació i la psicomotricitat la tenen fatal, per al contrari venen altres persones sense cap pretensió i tenen una vivesa altíssima.

Amb tots aquest anys he tractat amb tota mena de persones, i tinc clients des que vaig començar, i ara tinc els seus fills i nets. Tots som una gran família...

I la Victòria continua i no pararia de comentar els canvis que experimenten les persones que fan la reeducació postural al seu centre i jo crec que ella sap que és la inclusió sense conèixer la paraula. Ella vol el gimnàs per a tothom, personalitza el treball, respon a les necessitats específiques de cadascun, no sols pel que fa els exercicis posturals sinó que també escolta i dóna ànim, afavoreix l'autonomia quan demana a tothom que assisteixi a la classe general on es barregen gent de totes condicions, cadascú fa el que pot, però sempre sota la seva mirada d'exigència (*vols dir que no pots una mica més?*)

El treball de la Victòria és una bona pràctica inclusiva. Gràcies Victòria.

Victòria Galí, Tessa Julià

BUTLLETA DE SUBSCRIPCIÓ

DADES PERSONALS

Cognoms

Nom

Adreça

Població

CP

Província

Tel.

e-mail: (escriuiu amb lletra molt clara)

Se subscriu a **ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA. REVISTA CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ.**

L'abonament és anual i es farà per domiciliació bancària.

Preu subscripció 2008: 13'50 euros corresponent als números 22,23 i 24.

Preus de números endarrerits: 4'50

BUTLLETA DE DOMICILIACIÓ BANCÀRIA:

Nom i cognoms del titular

NIF

Entitat

Núm. de compte _____

Senyor, li agrairé que atengui el rebut que anualment, els presentarà ACPEAP per al pagament de la meua subscripció a Àmbits de Psicopedagogia. Revista Catalana de Psicopedagogia i Educació.

Signatura

Data

Enviar a: ambitsacpeap@hotmail.com

ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA. C/ Collserola, 89. 08290 CERDANYOLA