

À

MBITS

de Psicopedagogia

REVISTA CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ



16

HIVERN 2005

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@hotmail.com
www.pangea.org/ambits

COORDINACIÓ

Joan Serra Capallera

CONSELL DE REDACCIÓ

Joan Agelet Profitós
Eulàlia Bassedas 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*)

Assessorament lingüístic

Raül Massanella

Disseny i maquetació

Vicens Edu

Portada

Quim Domene

Il·lustracions

Albrecht Dürer

Impressió: Impremta Aubert - OLOT

Dipòsit legal: GI-77-2001

ISSN 1885-6365

Preu: 4,30 €

HIVERN 2006

Amb la col·laboració:



Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació

ENTORNS D'ACTUALITAT

- 3 • 5 ANYS I...

Joan Serra

- 4 • Notícies ACPEAP

Maria Vilella

Recordant el nostre company Juanjo Sigüero

OPINIÓ

- 5 • **Isabel Solé**

- 6 • **Miquel Àngel Alegre, Joan Subirats**

ARTICLES DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ

- 7 • "Autismo e inclusión educativa: algunas claves para la reflexión"

Carlos Ruiz Amador

- 16 • "La intervenció psicopedagògica i terapèutica amb els infants autistes: una experiència de coordinació entre els serveis psicopedagògics i sanitaris".

Noemí Balmanya Gelpí, Amaya Hervás Zúñiga,

Margarida Redó Dalmau, M. Teresa Valls Alcayde

- 22 • "Intervenció escolar en alumnes amb síndrome d'asperger"

Marta Maristany

- 27 • "L'alumnat que presenta trastorns generalitzats del desenvolupament. Acàcies: una manera de fer"

Carme Hortal Espi

- 29 • **DOCUMENTS:** Document de definició i funcions dels EAP

- 39 • "La col·laboració de professionals al voltant de l'alumnat amb discapacitat. Un camí cap a l'escola inclusiva"

Eulàlia Bassedas i Ballús

- 48 • "Una altra manera d'atendre l'alumnat de risc social: les experiències escolars compartides"

M. Teresa Ferrer Fàbregas

FER DE PSICOPEDAGOGIA ...

- 54 • Itàlia

Teresa Huguet Comelles, Luisa Zaghi

CRÒNICA DE ...

- 60 • "Quan vaig conèixer a l'Andreu per primera vegada"

Maria Camps i Galí

LLIBRES

- 61 • "Bebé, bienvenido al mundo / El orgullo de descubrir"

Miriam Botbol

Maria Camps i Galí

5 ANYS I...

En ple debat sobre el futur de l'assessorament psicopedagògic públic a Catalunya, ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA ha complert 5 anys de trajectòria editorial. Amb 15 números editats, els supòsits inicials de consolidació d'un espai d'intercanvi i reflexió sobre la pràctica professional han anat prenent forma i "contingut". Entre tots i totes hem construït un present certament il·lusionador.

El nostre no és sortosament un espai únic. Durant aquests darrers anys s'han multiplicat les aportacions dels professionals de la psicopedagogia al debat educatiu i a la construcció de cultura professional. Així, des de la publicació especialitzada –una de les darreres aportacions és el més que interessant llibre sobre l'avaluació psicopedagògica–, fins a la participació en fòrums professionals diversos –salut mental, escola inclusiva...–, la presència del discurs psicopedagògic ha estat una constant. La consolidació i presència pública de l'ACPEAP, la creació de la Junta de Directors d'EAP, o l'inqüestionable figura del psicopedagog/a en els centres de secundària, en són també un clar exemple. En aquesta mateixa línia, la creació i consolidació d'associacions professionals –de professionals dels CRP, EAP, Camps d'Aprenentatge i psicopedagogs de centre– ha afavorit la creació de canals de reflexió i elaboració de documents i propostes de treball en el sí dels propis col·lectius, així com l'estructuració d'un entramat associatiu fa uns anys inexistent a casa nostra.

En aquest context, al repassar aquests darrers cinc anys, hom s'adona que ÀMBITS també hi ha jugat el seu paper. Dels primers números al que avui teniu a les mans, hem intentat plantejar algunes de les qüestions que actualment caracteritzen tant els referents teòrics de la nostra pràctica com el propi exercici professional. Tenim la sensació de que no ha estat un viatge endebades, però tampoc un viatge acabat. Mirar endarrera ens serveix per descobrir una part del nostre present professional, un present construït conjuntament des de principis dels setanta del segle passat, i d'això sols fa poc més de trenta anys.

Som una professió jove, en la que una gran part dels que avui continuem en exercici hem crescut amb ella, per això teoria i pràctica han seguit una evolució conjunta. Hem construït i ens hem construït en el nostre present, és lògic doncs que també vulguem continuar participant activament en el nostre futur. La reforma de l'actual xarxa de serveis educatius públics, endegada per l'actual Departament d'Educació, no representa sols una reestructuració organitzativa dels serveis que la integren, sinó una clara reconceptualització de les seves relacions amb les institucions educatives, amb els alumnes i les seves famílies i amb els territoris d'intervenció. És una aposta que obliga, i ens obliga, a repensar el nostre present per a construir els nous paràmetres d'intervenció psicopedagògica pública. És una aposta de la que ens hem de sentir copartípeps, doncs la identificació personal i professional amb les noves estructures que es creïn s'ha de sustentar en aquesta voluntat de participació en el procés de reforma. Aquest és el repte de l'administració, però també és el repte dels professionals que integrem la xarxa pública catalana.

ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA ha complert 5 anys amb la voluntat de continuar participant en la construcció del nostre futur professional. Aquest és doncs també, el nostre repte. Demà és avui.

Joan Serra Capallera

Coordinador d'Àmbits de Psicopedagogia

IL·LUSTRACIONS

n.16

ALBRECHT DÜRER

Nuremberg 1471 – 1528



“Los textos antiguos revelan de manera suficiente en cuanto honra y consideración griegos y romanos tenían al arte; éste se perdió después y quedó oculto durante más de mil años, hasta que hace dos siglos ha sido vuelto a la luz por los italianos. El arte fácilmente se pierde, pero –aunque sea con dificultad y al cabo de mucho tiempo– vuelve a descubrirse”.

Albrecht Dürer,
Unterweisung der Messung, 1525

“Lo que es absolutamente simple no puede ser realmente artístico; y lo que es artístico requiere diligencia, empeño y trabajo para ser comprendido y captado. Siempre resulta inútil un trabajo en el que empeño y diligencia hayan sido empleados en algo falso; en cambio, lo que presenta proporciones exactas nunca podrá ser criticado por nadie”.

Albrecht Dürer,
Proportionslehre, 1528

NOTICIES ACPEAP

De nou amb tots vosaltres per informar-vos de les actuacions que des de la junta hem anat fent.

De les trobades que mantenim amb el Departament d'Educació destacarem tres aspectes:

- **La participació en la comissió mixta EAP-CRP-ELIC** que conjuntament amb el servei d'educació especial i programes educatius està treballant en l'elaboració del nou decret dels Serveis Educatius, els membres que ens representen en aquesta comissió han redactat un primer document de discussió intern que s'ha fet arribar a la comissió tècnica i a la junta; amb la síntesi de les diferents opinions es redactarà un document que us farem arribar a tots els equips. La comissió tècnica està formada per representant de tots els serveis territorials de Catalunya i actua com a suport de la comissió mixta que negocia amb el Departament.

- **Augment de les plantilles dels EAP:** les previsions que es van fer el curs passat, a partir de les aportacions dels equips eren similars a les presentades pel Departament. Hi ha el compromís d'anar ampliant els EAP durant els propers tres

anys, amb 150 professionals més.

- **Pla de Formació:** com ja recordeu, es va enviar un qüestionari a tots els equips. S'ha recollit l'opinió de 58 EAP i les respostes han estat diverses, però podem destacar que en relació al model de formació es prioritzen els seminaris intraEAP amb un assessor extern i els grups de treball, tant en el si de l'equip com entre professionals de diferents EAP. Quant al contingut, les propostes es poden agrupar en.

- mediació i resolució de conflictes
- actualització de la intervenció i assessorament psicopedagògic i social
- escola inclusiva: processos de sensibilització, disseny i aplicació de pràctiques inclusives
- ampliació i actualització en psicologia clínica, relacional, sistèmica i socio-educativa

En definitiva, es veu la necessitat d'emmarcar la nostra intervenció en el moment actual i posar al dia el nostre bagatge de coneixements. També es fa especial referència a la formació inicial per als nous professionals que s'incorporin als EAP.

D'altra banda, s'han continuat les **trobades amb sindicats** amb una demanda clara d'estar present a les meses de negociacions quan els temes de discussió ens afectin directament, ja que som un col·lectiu amb poca presència sindical i sovint oblidats. Alguns dels temes tractats van ser: jubilació, complements, equiparació càrrecs de secundària...

Es va celebrar el **II Congrés de Salut Mental Infantil i Juvenil** amb una presència molt important de professionals dels EAP.

Continuem la col·laboració amb la **Plataforma d'Escola inclusiva** amb actuacions conjuntes i presència a les jornades de treball que s'organitzen.

Per acabar, dir-vos que ja estem preparant les jornades de formació d'aquest any; ens basarem en les vostres aportacions i esperem que tinguin una bona acollida.

Maria Vilella

Junta de l'ACPEAP

RECORDANT EL NOSTRE COMPANYY JUANJO SIGUERO

En Juanjo ens ha deixat recentment de manera sobtada a causa d'un infart de miocardi, tot i la seva capacitat lluitadora. La intenció de fer un homenatge final al nostre estimat company ens ha impulsat a fer aquest escrit. Volem recordar el pas d'en Juanjo pel nostre equip, actualment l'últim EAP específic de Catalunya, al qual ha estat unit més de 20 anys de vida professional. Va iniciar la seva trajectòria en l'àmbit de la discapacitat visual fent de mestre itinerant per a l'alumnat amb limitacions visuals; així va ser com va entrar en contacte amb alumnes i famílies que van conèixer el seu caràcter proper, acolridor i afable amb les persones. Era molt conscient d'on i amb qui treballava, que té la seva importància encara que no ho sembli: al creuar-se o coincidir amb una persona amb discapacitat visual, no passava de llarg sense dir res, sempre tenia alguna paraula o gest amable que l'identificava.

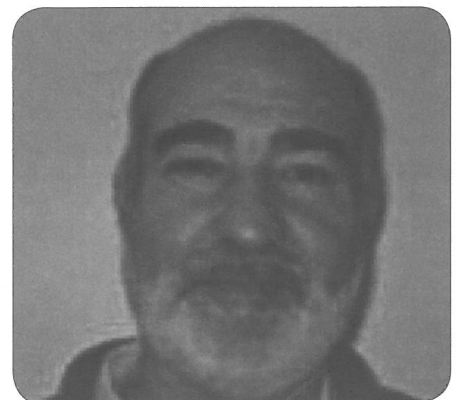
Durant el curs 1983/84 s'havia creat l'**EAP per a Deficients Visuals** i ell va passar a ocupar la plaça de psicòleg que es va completar amb una altra psicòloga

i una treballadora social. L'equip va passar a atendre tot tipus d'escoles d'arreu de Catalunya. Per l'atenció psicopedagògica i la valoració inicial es van haver d'elaborar criteris i adaptar proves i tests, la qual cosa va fer amb la resta de l'equip. Des de la seva creació, va assumir la direcció de l'equip ininterrompudament al llarg de 16 cursos acadèmics.

L'àmbit d'actuació de l'**EAP per a Deficients Visuals** era -i és- la totalitat de Catalunya. Imagineu-vos l'èpica de treball que desenvolupava en les condicions de la Catalunya de fa 22 anys amb la seva xarxa viària: les autopistes i autovies inexistents, carreteres sense asfaltar i en molt males condicions... En aquests anys va intervenir pràcticament a tot Catalunya, no tenia cap problema en agafar les zones més llunyanes a la seu de l'EAP. Sempre ha estat el referent del nostre -el seu- EAP a Lleida (que inclou la Franja d'Aragó i el Principat d'Andorra) i Maresme, i durant molts anys a Tarragona, Terres de l'Ebre, Vallés Oriental, i els districtes de Barcelona (l'Eixample, Gràcia i St. Martí); si bé en determinades

èpoques, al llarg de la seva trajectòria, ha estat vinculat a la resta dels sectors de Catalunya. De fet, aquest curs acadèmic hagués estat el tutor de pràctiques d'una estudiant de Psicopedagogia, de nacionalitat andorrana. Aquesta alumna presenta una discapacitat visual i va ser precisament el mateix Juanjo qui la va detectar a la seva escola d'Andorra quan cursava educació infantil.

Tot això és història, ara poc ens hem d'anar organitzant sense en Juanjo, i tots el trobem a faltar.



EL CAS DEL DR. HWANG WOO-SUK

La nostra època és tan propensa a la construcció de mites com a la seva destrucció immisericorde quan no s'ajusten a les expectatives i desitjos que, moltes vegades més que la pròpia racionalitat, expliquen la seva creació. Una notícia que va provocar primer la perplexitat, després la indignació i, per últim, però no menys interessant, un conjunt d'interrogants que, si s'entomen, obren imprescindibles debats, és la que té a veure amb el frau del Dr. Hwang Woo-Suk, que va publicar en una molt prestigiosa revista científica resultats derivats de recerques no realitzades o manipulades. En aquest cas, els mites que trontollen són diversos: el de la honestedat de l'investigador, que reposa en la convicció que el que explica o exposa en un escrit és escrupolosament el que ha trobat en el curs de la recerca científica. Trontolla també el mite de la idoneïtat dels mecanismes establerts per seleccionar i donar a conèixer els resultats de la investigació en les publicacions especialitzades. Aquests mecanismes reposen en l'honestedat intel·lectual i en l'ètica: en la dels autors, investigadors que sotmeten els seus treballs a escrutini per part de col·legues que n'hauran de certificar la qualitat; i la dels propis avaluadors, experts que també honestament hauran d'emetre unes valoracions que seran determinants perquè els comitès científics de les revistes o els seus editors i directors prenguin la decisió de publicar el treball en qüestió (o bé decideixin que no compleix requisits exigibles i deneguin o condicionin la publicació a la realització de determinades modificacions).

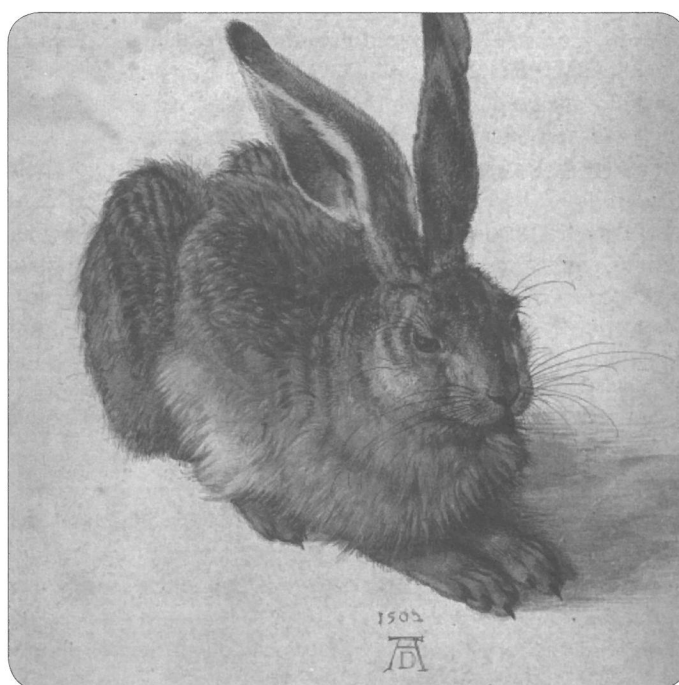
El cas del Dr. Hwang Woo-Suk té, d'altra banda, alguns trets que el farien entenedor, si no estiguéssim parlant d'un tema tan sensible i seriós. Quina combinació de vanitat, falta d'escrúpols i insensatesa pot portar a confegir un engany que tard o d'hora serà descobert? L'avenç, especialment en determinats camps científics, es basa en la replicació de les recerques que han generat nous coneixements, o en l'ús dels seus resultats per procedir a noves indagacions; ambdós mètodes aporten evidències que validen, qüestionen i contextualitzen -o directament refuten- els descobriments que es van generant. Però això no pot evitar que es produeixin errors, interpretacions interessades o manipulacions que difícilment poden ser detectades només a partir de l'anàlisi rigorosa dels informes de recerca que són enviats a les redaccions. La confiança en l'honestedat d'aquests informes i en la dels que els avaluen és bàsica; però aquest cas, els que l'han precedit i els que el seguiran, mostren que no estem davant d'un sistema infal·lible de legitimitat del coneixement científic. La comunitat científica, que actua davant d'aquests casos amb diligència i de manera contundent, no hauria de perdre l'ocasió per afrontar els debats de fons que, més enllà de l'anècdota, són de veritat els que importen.

Alguns d'aquests debats estan oberts des de fa temps i a tots, en diversos graus, ens concerneixen. Abordar la suposada neutralitat de la ciència, o la seva dependència de factors tan prosaics i necessaris com les fonts de finançament, dels grups de pressió polítics, empresarials i pròpiament científics, resulta imprescindible per clarificar els paràmetres en què es mou

aquesta activitat, fonamental per al desenvolupament de les persones i les societats. Discutir els diferents paradigmes de recerca científica que necessitem per progressar en tots els àmbits esdevé una exigència improrrogable. Altrament, estem donant per bo un discurs que ha delimitat de manera molt estreta què és i què no és la recerca i el coneixement científic. Aquest discurs és conseqüència i alhora alimenta una unitat de pensament, unes pràctiques científiques i uns mecanismes de promoció que exclouen (i devaluen) processos de recerca de qualitat, rigorosos i exigents, adequats a problemes que és necessari abordar i que requereixen procediments que escapen als cànons d'una visió parcial, sinó directament errònia de la ciència. I aquest discurs, que posa moltes dificultats, per exemple, a la recerca de problemes autèntics en l'àmbit psicoeducatiu, o en l'àmbit de les ciències socials, l'estem interioritzant perillósament. Quan discutim sobre la ciència i la recerca científica ens convé recuperar una visió més global i complexa, que tingui en compte la naturalesa específica dels problemes que estudiem i dels mètodes necessaris per abordar-los; que qüestionin l'acceptació incontestable de criteris suposadament objectius que estableixen la científicitat d'una producció; que condueixi a acceptar que el sistema pot fallar estrepitosament, com s'ha vist, i que disposa de menys mecanismes de control dels que presumeix. Tant de bo poguéssim ampliar el debat en aquests aspectes, que toquen, en una dimensió diferent, alguns dels interrogants que suggereix el cas del científic sud-coreà, però també en proposta d'altres. Així podríem discutir de la ciència, més que dels mites que la ciència, contradictòriament, contribueix a construir.

Isabel Solé

Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació, UB



MESURES ESPECIALS PER A ESCOLES ESPECIALS?

Les creixents dificultats d'alguns centres educatius no fan sinó aprofundir en la consideració que calen mesures especials per fer front a problemes especials. Tenim experiències internacionals que han seguit aquest camí i que ja disposen d'un cert recorregut en el tema i convindria analitzar-les amb detall per aprendre del que ha anat bé i del que no ha anat tan bé. El cas més proper és el de les anomenades Zones d'Educació Prioritàries o ZEP a França. Es van crear l'any 1981 amb el primer govern de l'era Mitterrand, amb l'objectiu "de fer més pels que tenen menys... ajudant els nois i noies a passar del fracàs a l'esperança". Les ajudes consistien bàsicament a augmentar significativament el nombre d'ensenyants i incentivar-ne les retribucions, a més de reduir el nombre d'alumnes i augmentar les hores de classe en aquells centres ubicats en zones econòmicament i socioculturalment deprimides. L'any 1999, amb Lionel Jospin de primer ministre, eren ja més de 600 els centres que gaudien d'aquesta condició, tot i que ja en aquell moment existien certs dubtes. Es crearen, a més a més, les anomenades Xarxes d'Educació Prioritària, o REP situades a mig camí entre les ZEP i les no ZEP, on els centres implicats podien compartir ajudes i pràctiques. Avui dia, són 911 les REP i 707 les ZEP, el que vol dir que de cada cinc centres educatius, un està dins d'aquestes categories "prioritàries". Són quasi un milió els nens i nenes incorporats a aquestes mesures (un 15% del total) i quasi mig milió els alumnes d'instituts (el 18%), doblant així les xifres inicials dels anys 80. Com es fàcil d'imaginar, els fills de classes treballadores o d'aturats i inactius hi són sobrerrepresentats, un 60% del total, quan a les escoles "normals" representen el 39%.

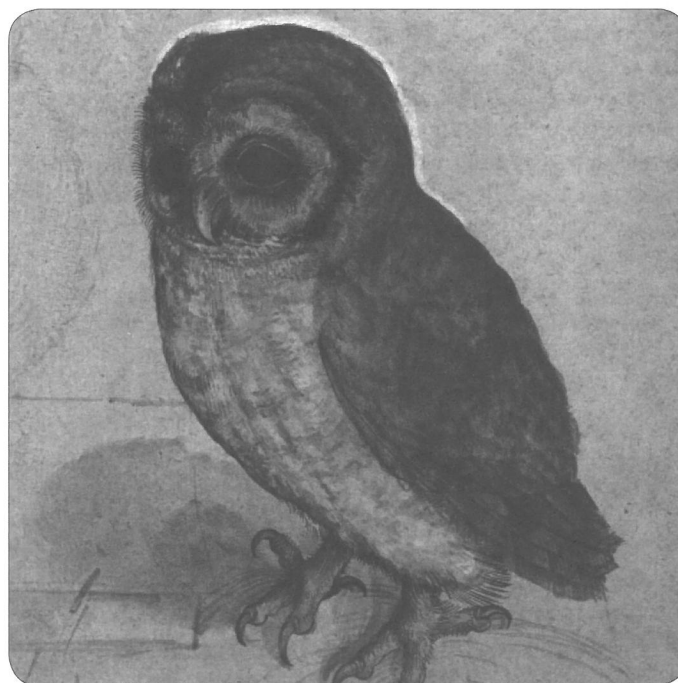
Els recents esdeveniments a moltes perifèries de les grans ciutats franceses ha tornat a situar el debat sobre les escoles i la necessitat de mesures especials a les primeres posicions de l'agenda social i pública. El primer ministre Dominique de Villepin ha proposat "concentrar els mitjans en aquells centres on les dificultats són més grans". Però, quin és el balanç que es pot fer de tot plegat després de més de 20 anys d'experiència? Alguns analistes apunten també a concentrar esforços, modificant el disseny de les ajudes i avançant en disminucions per sota dels 20 alumnes de les classes dels centres més complicats. Però també assenyalen que per a molts centres, per a moltes famílies i per a molts ensenyants la possibilitat de perdre ara unes ajudes que d'exceptacionals han passat a ser considerades ordinàries, provocaria grans resistències. El que apareix com a clarament problemàtic és la força estigmatitzadora que té la pròpia condició de ZEP i el nivell de segregació interna que continua existint dins de les escoles o instituts que la conformen, amb classes separades per diferents tipus d'alumnes. També s'ha constatat que les famílies segueixen triant escola sobre la base de les percepcions que en tenen, i el fet que aquesta escola estigui en una ZEP genera un cert rebuig per part dels que disposen de més informació i recursos de tota mena. A la pràctica sembla que pot acabar fracturant-se més l'espai social, quan justament era el que es volia evitar. No s'hi pot fer res, doncs? Segons el nostre parer, polítiques de discriminació positiva, com ho són les

ZEP, tenen sentit i legitimitat allà on no arriben altres mesures de generalització "distributiva" de la problemàtica en qüestió. Iniciatives relacionades amb les denominades polítiques d'accés escolar (reserva de places d'alumnat amb necessitats educatives específiques, polítiques de zonificació escolar afavoridores de l'equitat...) entrarien dins d'aquesta segona categoria. Quan tot i els esforços destinats al desenvolupament d'aquestes iniciatives (sovint ben escassos, val a dir-ho) continuen persistint reductes desatesos, aleshores intervencions específiques com la dotació suplementària de recursos (humans, materials i econòmics) són difícilment criticables. Al costat d'aquestes intervencions, pot apostar-se pel que podríem anomenar accions de positivització dels centres, això és, iniciatives que aportin visibilitat i dinamisme social a aquests centres i, fins i tot, recursos externs. Per exemple, fent d'aquests centres base de la realització d'activitats públiques de primer ordre i d'interès al municipi: cicles de debat polític, escoles d'estiu, celebració de congressos i seminaris, centres d'exposició artística, cursos regulars en l'ús de noves tecnologies, biblioteques obertes al públic en horari extraescolar, terminals d'accés gratuït a Internet, centres d'estudi i documentació, centres organitzadors d'intercanvis escolars amb centres estrangers, etc. Aquesta presència pública prestigiada, ajudaria a millorar aquests centres i a desaccelerar la fugida de certs col·lectius d'alumnat, que acaben accentuant els efectes dels desequilibris en la composició social d'alguns centres. Cal anar-hi pensant.

Miquel Àngel Alegre

Joan Subirats

IGOP-UAB



AUTISMO E INCLUSIÓN EDUCATIVA: ALGUNAS CLAVES PARA LA REFLEXIÓN

Carlos Ruiz Amador

Asesor NEE en el Berritzgune de Zarautz

Dpto. Educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco

RESUMEN

El autismo es uno de los trastornos que más dudas suscita a la hora de hablar de inclusión educativa. En el artículo se proporcionan algunas de las claves que pueden facilitar la escolarización plena de este alumnado, al tiempo que pueden servir de reflexión.

ABSTRACT

Autism and inclusion : some keys to think about

Autism is one of the disorders that may cause doubt when talking about inclusion. In the article some key concepts and ideas that should make easier the inclusion of these pupils. In the same way, these key concepts should be a guide for thinking about autism and school.

MODELOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Creo firmemente en que el camino a seguir es el de la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. Es por eso que creo importante en un primer momento aclarar las distintas maneras de entender la diversidad, así como los valores que sustentan las diferentes maneras de entender la diversidad en las aulas.

Desde nuestro punto de vista, todos los alumnos y alumnas, y no sólo aquellos con discapacidad, son susceptibles de recibir apoyos, y para ello es imprescindible dar un paso más allá del concepto de necesidades educativas especiales, y sustituirlo por el de “Barreras al aprendizaje y la participación” (Mel Ainscow, 2002). Esto significa que cualquier alumno que experimente, por cualquier concepto, barreras al aprendizaje y la participación en un entorno lo menos restrictivo posible experimentará “necesidades educativas especiales”.

De la misma manera creemos necesario, antes de continuar la exposición, reflejar ciertos conceptos clave que aparecen en el manual de Mel Ainscow “Index For Inclusion”.

- **Inclusión:** “La “inclusión” o la “educación inclusiva” no es otro nombre para referirse a la integración del “Alumnado con Necesidades Educativas Especiales” (ACNEEs). Implica un enfoque diferente para identificar e intentar resolver las dificultades que aparecen en los centros. El concepto “Necesidades Educativas Especiales” puede ser una barrera para el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos, ya que al “etiquetar” a un alumno de ese modo se generan expectativas más bajas por parte de los docentes, y porque además esta práctica se centra en las dificultades que experimentan los alumnos que están “etiquetados”, lo que puede desviar la atención de las dificultades experimentadas por otros alumnos. Por otro lado tiende a reforzar en los docentes la creencia de que la educación del alumnado clasificado como con “Necesidades Educativas Especiales” en sus clases son, fundamentalmente, responsabilidad de un especialista. Cuando las dificultades educativas se atribuyen a los déficits del alumnado, lo que ocurre es que dejan de considerarse las barreras para el aprendizaje y la participa-

ción que existen en todos los niveles de nuestros sistemas educativos y se inhiben las innovaciones en la cultura, las políticas y las prácticas escolares que minimizarían las dificultades educativas para todo el alumnado).

- Las **discapacidades** son barreras a la participación del alumnado con deficiencias o enfermedades crónicas. Las discapacidades se crean en la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias con las deficiencias, el dolor o las enfermedades crónicas.
- La **deficiencia** se puede definir como “una limitación permanente de la función física, intelectual o sensorial”, aunque la noción de una deficiencia intelectual es problemática, pues puede sugerir una justificable base física a las dificultades. Es de resaltar que mientras es posible que los centros tengan poco que hacer para superar las deficiencias, sí que éstos pueden producir un impacto considerable en la reducción de las discapacidades debidas a las barreras de acceso y de participación físicas, personales e institucionales.
- “**Apoyo**” o “**apoyo pedagógico**”, desde una orientación inclusiva se considera como “todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro para atender a la diversidad del alumnado”. Proporcionar apoyo individual a determinados alumnos es sólo una de las formas a través de las cuales es posible hacer accesible los contenidos de aprendizaje a todo el alumnado. También se presta “apoyo”, por ejemplo, cuando los docentes programan unidades didácticas donde consideran distintos puntos de partida y diferentes estilos de aprendizaje o cuando se plantean una metodología cooperativa, como por ejemplo las tutorías entre iguales.

Teniendo la inclusión en el horizonte de nuestra práctica educativa, veamos el recorrido que el concepto de diversidad realiza:

MODELOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

	Modelo selectivo	Modelo compensatorio	Modelo comprensivo	Modelo inclusor-transformador
Concepto de diversidad	La diversidad como problema. Unos son normales y otros son problemáticos. En la diversidad hay una jerarquía: unas culturas, formas de pensar, códigos son las válidas.	Alumno normal con capacidades y alumno con déficit. Se reconoce la desigualdad. Los entornos desiguales son deficitarios y problemáticos, esto provoca déficits en el alumnado.	Lo normal es la diversidad y esta es una riqueza. No reconoce las situaciones de desigualdad. Se entiende la diversidad como singularidad.	Todos somos diferentes con capacidades, necesidades comunes. Detrás de la diversidad hay muchas situaciones de desigualdad que no son una riqueza sino que hay que transformar.
Valores que lo sustenta	Hay unos valores, actitudes, capacidades, comportamientos que son los buenos, y son los pertenecientes a la cultura hegemónica.	Se intenta compensar los déficits para alcanzar lo que se considera normal. Lo normal es lo propio de la cultura hegemónica y todos tienen que adaptarse a ella.	No hay culturas mejores sino diferentes y todas tienen aspectos positivos y negativos. Los entornos y las personas son diferentes y hay que adaptarse a ellos, a sus ritmos, intereses.	No hay culturas ni personas mejores sino diferentes y todas tienen los mismos derechos. Hay que partir de las capacidades que todas las personas tenemos. El contexto educativo crea barreras a los diferentes y desiguales que hay que eliminar. La adaptación al entorno mantiene la desigualdad, hay que transformarlo.
	Concepción del aprendizaje basada en la transmisión. Currículo basado en la cultura hegemónica. Currículo tecnocrático. Evaluación cuantitativa de resultados. Evaluación sumativa y final.	Cerrado Currículo de mínimos. Basado en la cultura hegemónica. Incluye valores, procedimientos y conceptos mínimos. Evalúa procesos y resultados.	Currículo abierto y flexible teniendo en cuenta la diversidad Currículo basado en las capacidades generales, los mismos objetivos para todos con distintos niveles de realización. Inclusión de contenidos culturales de las diferentes culturas. Adaptación del contexto educativo a las características del alumnado. Metodología centrada en el alumnado que es quien construye su aprendizaje. Evaluación más cualitativa y centrada en procesos.	Currículo de máximos Objetivos con altos niveles de realización a desarrollar en todas las personas. Las capacidades y el aprendizaje se producen en la interacción. Transformación del contexto educativo para que a través de diferentes estrategias todos alcancen los objetivos. Metodología centrada en las interacciones y en la participación de la comunidad. Inclusión de contenidos culturales a través de la participación de las diferentes voces. Evaluación de resultados y de procesos; cualitativa y cuantitativa; conceptos, valores y procedimientos.
Respuestas educativas	Diferentes itinerarios y espacios educativos para los diferentes grupos o tipos de alumnado. Nuevos exámenes y repeticiones de curso. Derivación de alumnado hacia especialistas externos.	Diferentes itinerarios, a veces en un mismo espacio, aunque generalmente en diferentes espacios. Recuperaciones, refuerzos.	Importancia de participar en contextos normalizados para el desarrollo normal. Diferentes itinerarios o programaciones dentro del aula. Espacios reducidos (tiempo) para apoyos fuera del aula.	Todos/as participan en los mismos espacios y actividades con las ayudas necesarias para ello. Apoyos dentro del aula, de más profesorado, compañeros, comunidad.
Ámbitos de actuación	Profesorado específico. Alumnado problemático con actuaciones específicas.	Profesorado específico. Alumnado deficitario con actuaciones específicas.	Todo el profesorado y especialistas. Alumnado con necesidades educativas especiales.	Todo el centro y comunidad educativa. Todo el alumnado, garantizando el aprendizaje de los que se encuentran en desventaja.

Lo que dice la práctica es que si bien el modelo selectivo de atención a la diversidad, LOCE aparte, va en declive, el modelo en marcha en la mayoría de los centros educativos es el comprensivo.

La apuesta debe ser el modelo comprensivo y la escuela inclusiva. La educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación del alumnado y la reducción de su exclusión en la cultura, en los currículos y en la vida de la es-

cuela, lo que supone reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del alumnado. La inclusión se refiere a los procesos de mejora de las escuelas, resaltando la preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación de un alumno o alumna, percibiendo la diversidad, no como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.

Un programa de innovación educativa que pretenda desarrollar una educación para superar las barreras de aprendizaje en las necesidades educativas especiales, deberá promover proyectos educativos y curriculares que superen las barreras que la escuela establece al aprendizaje y a la participación del alumnado con especiales dificultades; creará redes de centros inclusivos que permitan poner en común sus buenas prácticas educativas, promoverá la coordinación de los agentes educativos para una adecuado apoyo en la superación de las dificultades y potenciará movimientos de familias a favor de la inclusión educativa de todo el alumnado en la escuela.

Una manera posible de iniciar un proceso sería la intervención a varios niveles, los cuales serían: políticas, valores y prácticas inclusivas. Una definición adecuada de estos conceptos la proporciona Tony Booth:

Crear CULTURAS inclusivas

Esta dimensión está orientada hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado como el fundamento primordial, de forma que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, los alumnos, los miembros del consejo escolar y las familias, de forma que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada centro y en el quehacer diario, y de esta forma el aprendizaje de todos encuentra apoyo en el proceso continuo de innovación educativa.

Elaborar POLÍTICAS inclusivas

Esta dimensión pretende asegurar que la inclusión esté en el corazón del proceso de innovación, empapando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los alumnos. En este contexto se considera que apoyo son todas aquellas actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se reúnen dentro de un único marco y se perciben desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos, más que desde la perspectiva del centro o de las estructuras administrativas.

Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

Esta dimensión pretende que las prácticas de los centros reflejen la cultura y las políticas inclusivas. Intenta asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta su conocimiento y experiencia fuera del entorno escolar. La docencia y los apoyos se integran para orquestar el aprendizaje de forma que se superen las barreras para el aprendizaje y la participación. El profesorado moviliza recursos del centro educativo y de las comunidades locales para mantener el aprendizaje activo de todos.

La cuestión es: **¿es posible la apuesta inclusiva para el alumnado del espectro autismo?**

La respuesta es sí, si bien se consideran necesarias las siguientes condiciones (Ángel Riviere):

- Son deseables centros pequeños y predecibles
- Es necesario el compromiso del claustro
- Es necesaria la dotación de recursos y una asesoría eficaz.
- Decidir el tipo de inclusión que se desea realizar:

En cuanto al tipo de inclusión sería importante tener en cuenta que los tipos de inclusión a la hora de realizar la escolarización de alumnado con autismo pueden ser:

- Inclusión plena
- Inclusión con apoyos
- Aulas estables

En cualquier caso, y siguiendo la ponencia presentada por Mari José González Is en el Congreso “Una Escuela Vasca Inclusiva”, los objetivos y metodología a seguir en alumnado del espectro autismo serían:

“Es necesario realizar un programa que siga estos criterios:

1. Adaptado a la edad cronológica, cada edad tiene unas prioridades propias. Hay que evitar perder la referencia de la edad real del alumno y fijarnos en su edad de funcionamiento. En estos alumnos que presentan tanto desfase en sus niveles de aprendizaje es importante no infantilizar su currículo.

Hay que tomar como referentes sus iguales en edad, proponiendo actividades o entornos similares.

La selección del material a utilizar debe ser muy rigurosa, adecuada a la edad de cada alumno. Esto va a obligar a una constante adaptación y elaboración de materiales por parte de los profesores ya que, el que es adecuado en los primeros años por sus formas, material plástico, colores, etc., deja de serlo cuando el alumno va creciendo.

2. Aprendizajes funcionales, hacen referencia a aquellas acciones que deben ser realizadas por alguien y, que en el caso de los alumnos con discapacidades, si no las llevan a cabo por sí mismos, otra persona tendrá que hacerlas en lugar de ellos. La enseñanza debe plantear contenidos funcionales lo más amplios posible, para posibilitar al alumno la máxima autonomía.

Aunque deben seleccionarse contenidos con el nivel de funcionalidad más alto, en algunos casos se trabajan otros no tan funcionales, pero que pueden servir de base, como por ejemplo, mantener una conducta socialmente adaptada.



3. Aprendizaje ecológico, enseñar aprendizajes útiles para funcionar en el entorno. Es necesario hacer un análisis de los diferentes contextos en los que se mueve el alumno y los procesos que va a tener que llevar a cabo en cada uno de ellos., por ejemplo: aula, cuarto de baño, comedor, recreo, transporte, casa, ocio... tanto en el momento actual como los que va a tener acceso en un futuro próximo. Las discrepancias entre lo requerido y lo ya dominado, nos da la base de lo que hay que enseñar.

Las habilidades se aprenden y se enseñan mejor en su contexto natural, ya que estos alumnos tienen dificultades para la generalización, para traspasar lo aprendido de una situación a otra.

4. Enseñanza de habilidades alternativas, se plantea cuando ciertos objetivos que se consideran importantes para el alumno, no pueden ser adquiridos debido a limitaciones para su aprendizaje, entonces se enseñan otras habilidades alternativas dirigidas a conseguir esos mismos objetivos.

Lo fundamental es, que por medio de estos contenidos alternativos, los alumnos puedan aumentar sus niveles de autonomía.”

CRITERIOS METODOLÓGICOS

Una de las principales dificultades que tienen nuestros alumnos es en el ámbito de la comunicación. Es necesario introducir variables metodológicas que atiendan a estas necesidades. Para ello se plantean ayudas a la comunicación y enseñanza de sistemas alternativos y aumentativos de la comunicación.

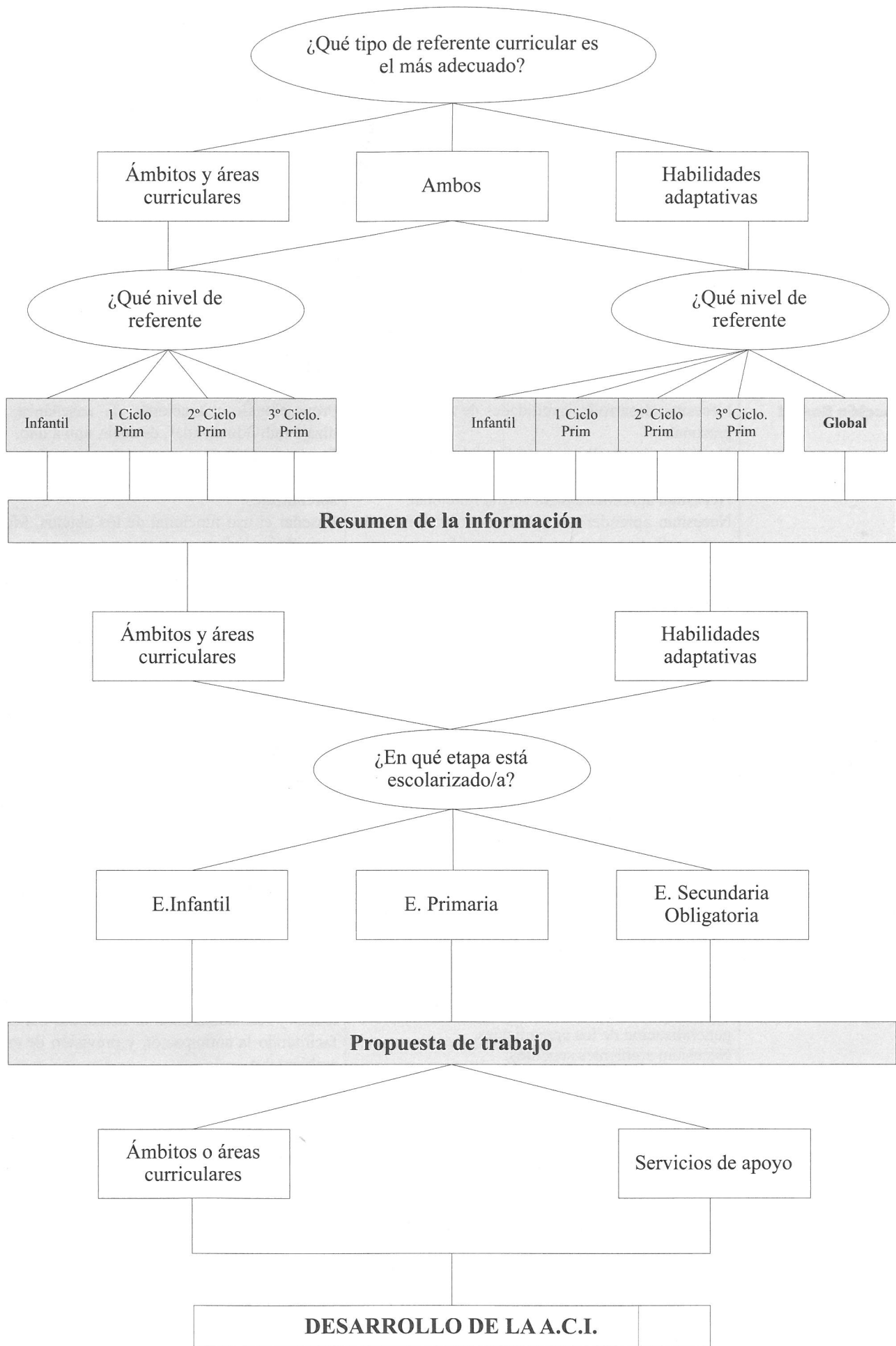
En alumnos con poco interés comunicativo, tenemos que manipular el medio, a fin de estimular la necesidad de comunicación. El profesor debe provocar oportunidades y sacarles partido, sin esperar a que estas pasen por casualidad. Esta enseñanza INCIDENTAL, se basa en episodios comunicativos, iniciados por el alumno, que se pueden promover. La comunicación se dará en cualquier espacio, de manera espontánea y utilizando reforzadores naturales.

Llegados a este punto, y una vez que se ha apostado por la inclusión del alumnado con autismo, quedaría por elaborar un currículum que aborde tanto lo adaptativo como lo puramente curricular.

Para esto, se presentará el material “Indicadores de habilidades adaptativas” de Rafael Mendía.

Un posible árbol de toma de decisiones sería el que sigue:

Toma de decisiones para la evaluación curricular



LA RESPUESTA EDUCATIVA.

La LOGSE, en su artículo primero, establece los fines de la educación[1], fines comunes para todos los alumnos. Dentro de este colectivo existe un grupo de alumnos que presentan necesidades educativas especiales y que van a necesitar de unas medidas extraordinarias para conseguirlos.

“La escuela que se abre a la vida aprenderá que todos somos diferentes, que cada uno tiene un camino por hacer, que hay muchas formas de caminar, de atravesar barreras, de ser...” (CNREE,). Esta cita resume brevemente el carácter abierto y flexible que la LOGSE introduce en el sistema educativo para el tratamiento de la diversidad en nuestros centros.

La LOGSE a través de los diferentes niveles de concreción curricular permite adaptar el currículo establecido para todos los alumnos con carácter general a las peculiaridades, caracte-

rísticas de cada uno. Con ello se consigue elaborar programas individualizados que se adaptan perfectamente a las características de cada alumno con necesidades educativas especiales que se encuentra en nuestras aulas y no, como sucedía anteriormente, que sea el alumno el que se adapte a la programación.

Para poder llevar a término este proceso es necesario conocer muy bien al de alumno y al entorno escolar y familiar en el que se desenvuelve para así poder ofrecerle una respuesta educativa de calidad, de calidad de servicios y, por tanto, de calidad de vida.

Las personas con TEA presentan una serie de necesidades educativas muy peculiares que va a requerir una respuesta educativa diferente y que se exponen en el siguiente cuadro resumen (adaptado de Herrero, 1995):

ALTERACIONES	NEE	ACCIONES DE MEJORA
Interacción Social	<p>Necesitan desarrollar habilidades de relación interpersonal.</p> <p>Necesitan desarrollar interés hacia las otras personas y el contacto social.</p> <p>Necesitan aprender a jugar forma funcional.</p> <p>Necesitan aprender a relacionarse, de forma correcta y efectiva, con los demás en diferentes situaciones y contextos.</p> <p>Necesitan aprender a conocer y comunicar las emociones y pensamientos propios, así como comprender las de los demás.</p> <p>Necesitan aprender a utilizar los objetos de manera funcional y creativa.</p>	<p>Proporcionarles situaciones de enseñanza aprendizaje individualizadas, es decir, uno a uno.</p> <p>Proporcionarles situaciones educativas funcionales, concretas que favorezcan la generalización de los aprendizajes.</p> <p>Enseñar el uso funcional de los objetos. Mediante actividades lúdicas y creativas.</p> <p>Fomentar el aprendizaje en los entornos lo más naturales posibles, potenciando siempre que sea posible el aprendizaje incidental.</p>
Relacionadas con la Comunicación	<p>Necesitan aprender a entender y a reaccionar a las demandas de su entorno.</p> <p>Necesitan desarrollar habilidades de comunicación funcionales.</p> <p>Necesitan aprender un código comunicativo ya sea verbal o no verbal.</p> <p>Necesitan desarrollar actividad imaginativa, juego de ficción y simbólico.</p> <p>Necesitan aprender a iniciar y mantener intercambios conversacionales con los demás.</p>	<p>Facilitarles sistemas aumentativos y/o alternativos de comunicación (SAAC) que le permitan desarrollar las relaciones interpersonales y le ayude a desarrollar estrategias de petición y expresión de deseos y emociones. Uno de los utilizados es el Sistema de Comunicación Total de Benson Shaeffer.</p> <p>Realizar actividades que les ayude a desarrollar intercambios conversacionales con los demás.</p> <p>Fomentar el uso de la comunicación como alternativa a los problemas de comportamiento.</p>
Inflexibilidad mental y comportamental	<p>Necesitan un contexto educativo estructurado y directivo, priorizando en él contenidos funcionales y significativos (ajustados a su nivel competencial).</p> <p>Necesitan situaciones educativas que favorezcan la generalización de los aprendizajes.</p> <p>Necesitan ambientes sencillos.</p> <p>Necesitan aprender en contextos lo más naturales posible.</p> <p>Necesitan realizar aprendizajes sin error.</p> <p>Necesitan aprender habilidades y estrategias de control del entorno y de autocontrol.</p> <p>Necesitan descentrar la atención de unos pocos estímulos y alcanzar “atención conjunta” con otros.</p> <p>Necesitan aprender habilidades de adaptación y respuestas alternativas a situaciones nuevas o parcialmente novedosas.</p> <p>Necesitan situaciones educativas individualizadas.</p> <p>Necesitan ampliar las actividades que realizan, así como los intereses que poseen.</p>	<p>Proporcionar un contexto estructurado y directivo.</p> <p>Utilización de estrategias altamente estructuradas.</p> <p>Emplear sistemas analógicos que les permita entender y reaccionar ante las demandas del entorno, facilitando la anticipación y previsión de cambios ambientales.</p> <p>Anticipar las actividades/ situaciones que van a realizar a través de los horarios visuales.</p>

Nuestro papel como profesores es ayudar a que todo esto sea posible. Para ello, realizaremos las adaptaciones curriculares y de acceso necesarias en todos los niveles de concreción, intentando que éstas sean lo más normalizadas posibles y propiciando adaptaciones en los niveles de concreción superiores para que de

ese modo sean menos significativas las individuales.

Es importante tener en cuenta que para una respuesta adecuada y eficaz debemos tener presente en todo momento estas preguntas:

ELEMENTOS BÁSICOS DEL CURRÍCULO	PROCESO DE TOMA DE DECISIONES
¿QUÉ ENSEÑAR? <ul style="list-style-type: none"> Objetivos y contenidos 	Determinar que es lo que sabe y lo que queremos que llegue a aprender.
¿CUÁNDO ENSEÑAR? <ul style="list-style-type: none"> Temporalización Secuenciación 	Determinar el primer paso en la secuencia de objetivos.
¿COMO ENSEÑAR? <ul style="list-style-type: none"> Metodología Materiales curriculares 	Determinar las decisiones metodológicas más adecuadas para el alumno.
¿QUÉ, CÓMO Y CUÁNDO EVALUAR? <ul style="list-style-type: none"> Evaluación inicial, formativa y sumativa. 	Evaluar el grado de aprendizaje y determinar si la ayuda ofrecida al alumno ha sido la adecuada.

La respuesta educativa al alumnado con TEA sería:

<p>PRINCIPIOS GENERALES (Rivière, 1997)</p>	<p>Promover el bienestar emocional de la persona autista, disminuyendo sus experiencias emocionales de miedo, terror, ansiedad, frustración, hostilidad, etc., e incrementar la probabilidad de emociones positivas de serenidad, alegría, afecto positivo y autovaloración (permitirle que se enfrente al mundo en mejores condiciones).</p> <p>Aumentar la libertad, espontaneidad, flexibilidad de la acción, así como su funcionalidad y eficacia. Para ello es importante disminuir la inflexible adherencia a rutinas, rituales, estereotipias y contenidos obsesivos de pensamiento o acciones compulsivas.</p> <p>Promover la autonomía personal y las competencias de autocuidado, disminuyendo la dependencia de la persona autista e incrementando sus posibilidades de sentirse y ser eficaz (prepararlos para cuando falten sus padres).</p> <p>Desarrollar las competencias instrumentales de acción mediada y significativa sobre el mundo y las capacidades simbólicas, que a su vez permiten una acción sobre los otros y sobre sí mismo, y aumentan sus posibilidades de comunicación, autoconciencia y autorregulación.</p> <p>Desarrollar destrezas cognitivas y de atención, que permitan una relación más rica y compleja de la realidad circundante.</p> <p>Aumentar la capacidad de la persona autista de asimilar y comprender las interacciones humanas, y de dar sentido a las acciones y a las relaciones con otras personas. Aumentar las posibilidades de relación intersubjetiva y de sus capacidades de interpretar las intenciones de los demás.</p> <p>Desarrollar las destrezas de aprendizaje, tales como las basadas en la imitación, la identificación intersubjetiva, el aprendizaje observacional y vicario, que permiten incorporar pautas culturales y beneficiarse de ellas.</p> <p>Disminuir aquellas conductas que producen sufrimiento en el propio sujeto y en los que le rodean, tales como las autoagresiones, agresiones a otros y pautas destructivas, incrementando así las posibilidades de convivencia en ambientes lo menos restrictivos posible.</p> <p>Desarrollar las competencias comunicativas.</p> <p>Aumentar las capacidades que permiten interpretar significativamente el mundo, disminuyendo el “fondo de ruido” cognitivo que aísla a la persona autista y la hace sufrir (enseñarlos a separar lo relevante).</p>
--	---

<p>¿QUÉ ENSEÑAR?</p>	<p>Contenidos adaptados a la edad cronológica, cada edad tiene unas prioridades propias. Hay que evitar perder la referencia de la edad real del alumno y fijarnos en su edad de funcionamiento. En estos alumnos que presentan tanto desfase en sus niveles de aprendizaje es importante no infantilizar su currículo.</p> <p>Hay que tomar como referentes sus iguales en edad, proponiendo actividades o entornos similares. La selección del material a utilizar debe ser muy rigurosa, adecuada a la edad de cada alumno. Esto va a obligar a una constante adaptación y elaboración de materiales por parte de los profesores ya que, el que es adecuado en los primeros años por sus formas, material plástico, colores, etc., deja de serlo cuando el alumno va creciendo.</p> <p>Aprendizajes funcionales, hacen referencia a aquellas acciones que deben ser realizadas por alguien y, que en el caso de los alumnos con discapacidades, si no las llevan a cabo por sí mismos, otra persona tendrá que hacerlas en lugar de ellos. La enseñanza debe plantear contenidos funcionales lo más amplios posible, para posibilitar al alumno la máxima autonomía.</p> <p>Aunque deben seleccionarse contenidos con el nivel de funcionalidad más alto, en algunos casos se trabajan otros no tan funcionales, pero que pueden servir de base, como por ejemplo, mantener una conducta socialmente adaptada.</p> <p>Aprendizaje ecológico, enseñar aprendizajes útiles para funcionar en el entorno. Es necesario hacer un análisis de los diferentes contextos en los que se mueve el alumno y los procesos que va a tener que llevar a cabo en cada uno de ellos., por ejemplo: aula, cuarto de baño, comedor, recreo, transporte, casa, ocio... tanto en el momento actual como los que va a tener acceso en un futuro próximo. Las discrepancias entre lo requerido y lo ya dominado, nos da la base de lo que hay que enseñar.</p> <p>Las habilidades se aprenden y se enseñan mejor en su contexto natural, ya que estos alumnos tienen dificultades para la generalización, para traspasar lo aprendido de una situación a otra.</p> <p>Enseñanza de habilidades alternativas, se plantea cuando ciertos objetivos que se consideran importantes para el alumno, no pueden ser adquiridos debido a limitaciones para su aprendizaje, entonces se enseñan otras habilidades alternativas dirigidas a conseguir esos mismos objetivos.</p> <p>Lo fundamental es, que por medio de estos contenidos alternativos, los alumnos puedan aumentar sus niveles de autonomía.”</p>
<p>¿COMO ENSEÑAR?</p>	<p>Basarse en el aprendizaje sin error y no por ensayo y error.</p> <p>Valorar cuidadosamente los requisitos y significados evolutivos de los objetivos y procesos de aprendizaje que se piden del alumno.</p> <p>Producir aprendizaje y desarrollo en contextos lo más naturales posible.</p> <p>Valorar en alto grado el carácter funcional y la utilidad para el desarrollo posterior de los objetivos de aprendizaje.</p> <p>Centrarse en los objetivos positivos más que en los negativos. Tratar de disminuir las conductas disfuncionales a través de procesos de adquisición de pautas funcionales alternativas.</p> <p>Es necesario que en todos los ámbitos sociales en que el alumno se mueva, exista coherencia en cuanto a objetivos y procedimientos educativos.</p> <p>Dar especial prioridad a aquellos objetivos que se refieren a las competencias comunicativas, desde perspectivas pragmáticas y funcionales.</p> <p>Tratar de estimular los procesos de aprendizaje y desarrollo en ambientes que sean lo menos restrictivos posible (principio de mínima restrictividad ambiental).</p> <p>Al mismo tiempo, definir los niveles de estructura y predictibilidad ambiental imprescindibles para que el desarrollo se produzca, pues ayudan al alumno a anticipar y comprender los sucesos del medio.</p> <p>Emplear a los iguales y las figuras adultas significativas como agentes importantes de cambio evolutivo, para lo que las capacita para que puedan jugar un papel de coterapeutas</p>

Quedan en el tintero, quizá para otros artículos, la función y naturaleza de la asesoría, cómo definir los apoyos. De cualquier manera, espero que todo lo referido en el artículo sirva para la reflexión y la acción.

Por último, me gustaría reseñar que gran parte de la información del artículo proviene del documento que la Mesa de Educación de AETAPI presento en el congreso de dicha asociación en noviembre de 2004. La mesa, coordinada por Teresa Sanz estuvo formada por Jesús Pechero, Asun Blau, Lucia Madero, Carmen Márquez y Carlos Ruiz

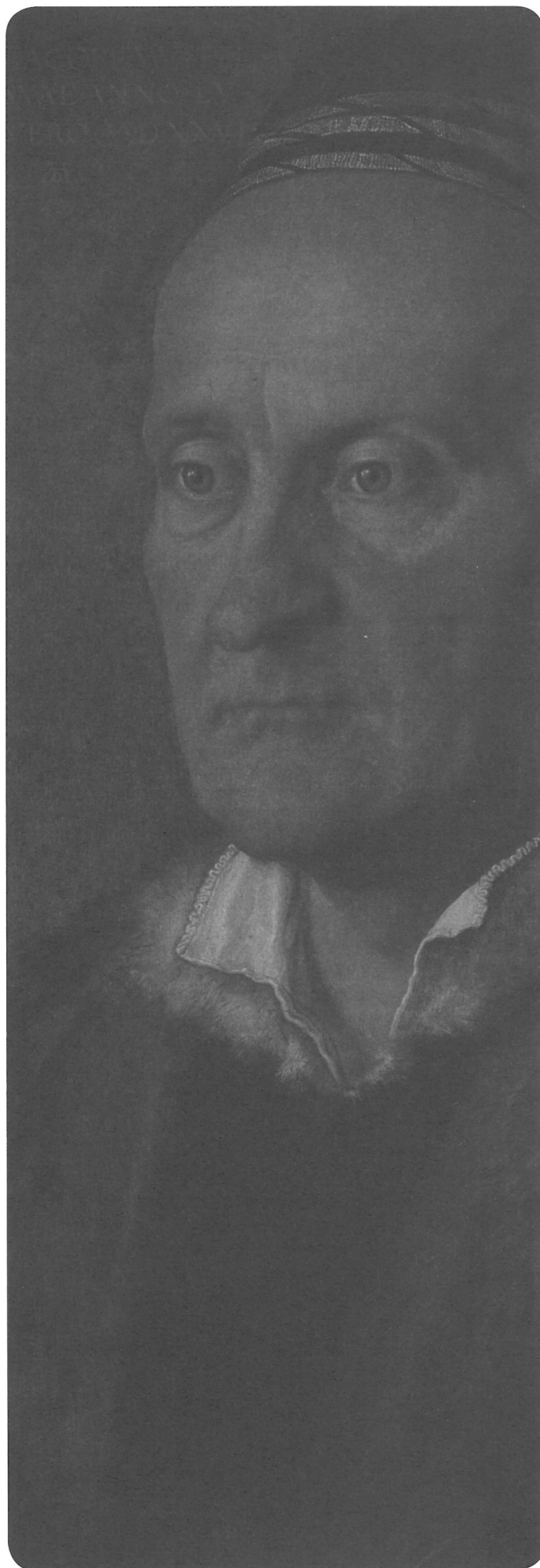
Notes:

[1] Fines de la educación: desarrollo integral del niño, el desarrollo armónico de la personalidad, la preparación para la actividad social,...

Referències bibliogràfiques:

- AINSCOW, M & BOOTH, T. (2002): *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: Center for the Study of Inclusive Education (CSIE). Traducción y próxima publicación por el Servicio de Publicaciones del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.
- Departamento de Educación del Gobierno Vasco (2003): *Programas de Innovación educativa.2003-2006*. Vitoria: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- MENDÍA, R.: *La evaluación de la competencia curricular*. Material por publicar.
- PORTER, G. & RICHLER, D., Eds. (1991): *Changing Canadian Schools: Perspectives on disability and inclusion*. Toronto, Ontario: G. Allan Roeher Institute.
- BONDY, A. & FROST, L. (1994): *The Picture Exchange Communication system: training manual*. New Cherry Hill, N.J.: Pyramid Educational Consultants.
- CENTRO NACIONAL DE RECURSOS (1989): *Necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria*. Madrid, CNREE
- HERRERO, J.M. (1995): “¡O se lo enseñamos ahora o (probablemente) no lo aprenderán nunca! El dilema de tomar decisiones sobre el qué y el cómo enseñar a los alumnos con autismo y con otros trastornos graves del desarrollo”. En *Autismo: La respuesta educativa. Actas del VIII Congreso Nacional de AETAPI*. Madrid: Aetapi.
- RIVIÈRE, A. (1997): “El tratamiento del autismo como trastorno del desarrollo: principios generales”. En A. Rivière y J. Martos (comp.): *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid: IMSERSO
- SCAHEFFER, B.; MUSIL, A. y KOLLINZAS, G. (1980): *Total Communication: A signed sepeech program for non-verbal children*. Champaign, Illinois: Research Press
- TAMARIT, J. (1989): “Uso y abuso de los sistemas de comunicación”. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1, 81-94
- WATSON, L.; LORD, C.; SCHAFFER, B. y SCHOPLER, E. (1989): *Teaching Spontaneous Communication to Autistic and Developmentally Handicapped Children*. New York: Irvington Pu

Correspondència amb l'autor: Carlos Ruiz Amador, Asesor NEE. Berritzegune de Zarautz, c/Urdueta, 12, 20800 Zarautz, Guipúzcoa. E-mail:carlos@zarauzgune.com.



LA INTERVENCIÓ PSICOPEGAGÒGICA I TERAPÈUTICA AMB ELS INFANTS AUTISTES: UNA EXPERIÈNCIA DE COORDINACIÓ ENTRE ELS SERVEIS PSICOPEDAGÒGICS I SANITARIS

Noemí Balmanya Gelpí

Psicòloga del CSMIJ de l'Hospital Mútua de Terrassa

Amaya Hervás Zúñiga

Psiquiatra adjunt i coordinadora del CSMIJ de l'Hospital Mútua de Terrassa.

Margarida Redó Dalmau

Psicopedagoga i directora de l'EAP de Terrassa

M. Teresa Valls Alcayde

Psicopedagoga de l'EAP de Terrassa

RESUMEN

“La intervención psicopedagógica y terapéutica con niños autistas: una experiencia de coordinación entre los servicios psicopedagógicos y sanitarios”

El autismo es un trastorno evolutivo que comporta serias y evidentes alteraciones específicas y persistentes en la percepción, la comunicación, el lenguaje y la interacción social. Cada vez más, familias, médicos y maestros derivan a los niños y niñas con síntomas de autismo a los servicios de valoración, de manera que actualmente se observa un cierto incremento de niños y niñas diagnosticados de trastornos del espectro autista. La necesidad de proporcionar tratamientos que mejoren la competencia de estos niños, tanto en el entorno educativo como en el familiar ha propiciado la colaboración entre el equipo del EAP y el del CSMIJ de Terrassa, con éxito. A fin de resultar más efectivos es necesario contrastar el diagnóstico y acordar las propuestas de trabajo terapéutico y educativo. Es necesario que los niños diagnosticados de autismo mejoren entrenándolos, sobretudo para que adquieran habilidades de reciprocidad social y aprendan sistemas de comunicación y lenguaje. Trabajar ambos equipos juntos, con unidad de criterios y propuestas terapéuticas similares, es de gran ayuda, tanto para los maestros como para las familias de estos niños con autismo.

ABSTRACT

“Psychopedagogical and therapeutic treatment for autistic children: an experience about psychopedagogical and health services working together”

Autism is an evolutionary disorder carrying with serious, obvious, persistent and specific disturbances in perception, communication, language and social interaction. Families, doctors and teachers send more and more children with autistic symptoms to the assessment services, so that a light increasing about autistic spectrum disorders diagnosis is perceptible nowadays. Providing treatments to improve the autistic children's competence, within scholar and homely limits, it's been absolutely essential and caused both teams, EAP and CSMIJ, a successful collaboration. In order to achieve this aim we need to face up the diagnosis and agree about the therapeutic treatment. It's necessary that autistic children can improve learning with social skills training and know how to communicate and speak, if possible. Working both teams ensemble, with unitary criteria and similar therapeutic proposals is a great helpful for the teachers and the autistic children's families too.

1. EL PAPER DE L'EAP EN LA DETECCIÓ I VALORACIÓ DE LES NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS DELS ALUMNES AMB PRESUMPCIÓ DIAGNÒSTICA DE L'ESPECTRE AUTISTA, A L'ÀMBIT ESCOLAR

En el desenvolupament de la nostra tasca d'avaluació psicopedagògica, als tècnics de l'Equip d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP) ens correspon valorar les necessitats educatives dels infants amb dificultats molt diverses, en el procés de transició del primer al segon cicle de l'Etapa infantil. Alguns d'ells presenten una simptomatologia que fa pensar en els trastorns específics en el desenvolupament, propis de desordres categoritzats com l'"espectre autista". Molts d'ells provenen dels CDIAP, als quals han estat adreçats pels Serveis Socials, els pediatres o les mestres de les Llars d'Infants. Alguns dels nens ja han estat sotmesos a valoracions, abans dels tres anys per a un primera aproximació diagnòstica, però no pas tots. Els centres d'estimulació primerenca ens donen, doncs, els primers indicis i, a partir d'aquí, es continua la identificació de necessitats, el consell a les famílies i a les escoles. De vegades, però, la conducta desajustada de determinats infants ha passat desapercebuda en els primers anys o no s'ha detectat suficientment i crida l'atenció dels mestres una vegada els nens/es ja estan endinsats en l'Etapa Infantil. Llavors l'EAP també intervé, per tal d'identificar les necessitats de l'alumne i planificar la resposta

educativa. En aquest article explicarem com portem a terme, des de l'EAP de Terrassa, el procés de detecció, valoració de necessitats educatives especials dels nens/es, les adaptacions en l'entorn escolar i l'assessorament familiar, en relació als alumnes que presenten, en major o menor grau, símptomes compatibles amb l'espectre autista. També exposarem el procés de derivació i coordinació amb l'equip d'especialistes en salut mental de la nostra zona, el Centre de Salut mental Infantil i Juvenil (CSMIJ) de l'Hospital Mútua de Terrassa.

Volem deixar clara la nostra postura en el sentit que seguim la línia teòricopràctica que considera l'autisme com un trastorn evolutiu, que comporta evidents i serioses alteracions específiques en la percepció, la comunicació, el llenguatge i la interacció social (alteració cognitiva, més que afectiva). Així doncs, no compartim la teoria que ha estat vigent molts anys i que considera l'autisme com un trastorn emocional, fruit del fracàs de les relacions primerenques pares-fills (alteració afectiva, més que cognitiva). En considerar-ho un trastorn del desenvolupament, és a dir, una desviació qualitativa important en el desenvolupament infantil normal, tant la detecció com el protocol que seguim per a l'avaluació de necessitats es basa en la recollida d'informació i el contrast amb els patrons de desenvolupament normal.

Els criteris diagnòstics que caracteritzen el trastorn autista, descrits al DSMIV, són els indicadors davant de

determinats comportaments infantils, sospitosos de compatibilitat amb el trastorn. Alguns d'ells, especialment, ens posen en alerta quan apareixen en infants d'entre els 18 mesos i els tres anys, i es mantenen posteriorment. Els investigadors consideren que la manifestació d'aquests símptomes indica l'absència de desenvolupament de les anomenades "funcions crítiques d'humanització", que permetran l'evolució del nen cap a la "intersubjectivitat secundària" (Rivière, 1998). Abans dels 18 mesos i fins, aproximadament, els cinc anys, es desenvolupa la capacitat de representació simbòlica, les funcions de simulació, el llenguatge gestual i verbal i l'atribució de ment a les persones que envolten el nen. Tot això permetrà a l'infant, si evoluciona normalment, executar el procés de consciència compartida, indispensable en el procés d'humanització. En els nens amb simptomatologia de l'espectre autista el procés s'estroneja. Observem l'absència de contacte ocular amb les persones, de proptoimperatius i protodeclaratius, la manifestació de passivitat excessiva, bucles d'acció repetitiva i no funcional, alteracions de conducta que poden comportar inflexibilitat, agressió i autoagressió. Aquests són els signes, mostrats en diferents tipus i graus, que alerten la família i l'escola i ens donen les primeres pistes prèvies al procés d'avaluació psicopedagògica.

Els signes esmentats formen part de les sis dimensions del continu que caracteritza l'espectre autista. Ens mostren on està l'afectació i ens donen la pauta per organitzar l'avaluació, de manera que no n'oblidem cap. Bàsicament són:

- Trastorns qualitius de la relació social
- Trastorns de les funcions comunicatives
- Trastorns del llenguatge
- Trastorns i limitacions de la imaginació
- Trastorns de la flexibilitat mental i de la conducta
- Trastorns del sentit de l'activitat pròpia

Aquests aspectes, quan no adquireixen pròpiament la categoria de trastorn perquè no es mostren de manera permanent i persistent, poden ser comuns a un ampli ventall de persones que els poden presentar, en menor grau i no necessàriament tots. No per això les podem considerar autistes pròpiament, perquè no suposen trastorns profunds en el desenvolupament, encara que els seus comportaments comportin limitacions per a la vida diària. Per tant, val la pena ajustar la caracterització en cada cas i evitar la confusió amb altres alteracions del comportament, fora o dintre del mateix espectre (Síndrome de Rett, d'Asperger o Desintegratiu-infantil, tots ells veritables trastorns generalitzats del desenvolupament, com l'autisme). En aquest procés diagnòstic la tasca dels professionals del CSMIJ ens resulta indispensable i per aquest motiu, des de l'EAP, fem la derivació a aquest servei el més aviat possible.

Abans, però, de derivar l'alumne al CSMI per concretar i contrastar el diagnòstic, des de l'àmbit escolar, hem d'esbrinar el més clarament possible les diferents competències de l'infant, fent-ne una estimació qualitativa, a part de la quantitativa, quan aquesta sigui possible. Hem d'obtenir informació també dels diferents contextos on es desenvolupa l'acció del nen/a: l'escola, la família. Per aconseguir-ho organitzem sessions d'observació semiestructurades i interactives amb el nen/a. Tot això porta temps, preparació i requereix facilitat i familiaritat amb l'infant i el seu entorn, per tal que puguem captar les subtileses. Volem arribar a "comprendre'l" i, a partir d'aquí, organitzar la resposta educativa de l'entorn per aconseguir que aprengui i, per tant, millori.

El nostre procediment de valoració haurà de cercar informació sobre:

- Les capacitats cognitives: saber si hi ha retard mental associat servirà per planificar la intervenció educativa en un o altre sentit. Hi ha proves psicomètriques que podrien ajudar en l'avaluació de capacitats dels alumnes amb símptomes lleus (el Test de Weschler, el de Leiter, el de McCarthy o altres). Però sovint és impossible administrar-los a nens de l'espectre autista. Hi ha algunes escales de desenvolupament infantil, com l'EDI (Rivière 1997), que constitueix una guia per obtenir informació en vuit "àrees funcionals" (imitació, motricitat fina i grossa, desenvolupament social, comunicació i llenguatge expressiu, llenguatge receptiu, simbolització i solució de problemes). Aquests indicadors ens donaran pistes sobre si s'aprecia o no retard mental i també poden posar de manifest habilitats específiques i destacades, per damunt d'altres.
 - La comunicació i el llenguatge: saber si hi ha comunicació i, tal vegada, llenguatge, és bàsic. Saber si l'infant només instrumentalitza l'adult o comença a manifestar atenció compartida, és un indicador de com treballar amb ell en el futur. Cal, però, a part de preguntar a pares i mestres, fer una observació acurada i objectiva, perquè sovint les persones de l'entorn del nen sobreinterpreten la conducta donant-li sentits que, malauradament, de vegades no té.
 - Les relacions interpersonals: on, amb qui, quan, amb quina finalitat... es donen les interaccions del nen/a, si és que n'hi ha i queden prou clares. Aquesta tasca requereix observacions en diferents moments i llocs. Per tant, el procés d'avaluació psicopedagògica no pot ser precipitat ni limitar-se a recollir les impressions de les persones que estan a cura del nen/a. És un procés més complex que difícilment podem abastar en el primer abordatge. Per sort, al llarg dels primers mesos o del primer curs de contacte amb el nen/a podem anar incrementant les observacions i rectificant el que calgui, per tal d'anar enfocant la intervenció educativa de manera cada vegada més pertinent.
 - Els aspectes emocionals són difícils d'objectivar, però cal prendre'n nota, en la mesura del possible, sobretot de les reaccions que l'infant manifesta davant de situacions que el fan neguitejar, plorar o, si és el cas, riure. Així sabrem què el neguiteja i què el satisfà.
 - L'avaluació dels aspectes curriculars corresponents al cicle i etapa que li correspon per edat. Molts d'aquests continguts, atès que la majoria d'infants els identifiquem a edats primerenques, ja hauran estat explorats en els apartats esmentats anteriorment. Tot i així, en vistes a la intervenció educativa que implicarà decidir el nivell d'adaptació curricular (ACI) i als ajuts personals i materials, caldrà repassar-ho tot acuradament.
- La nostra valoració psicopedagògica és, doncs, esbrinar, desvetllar, interpretar les impressions que es desprenguin de les observacions i convertir el resultat en una veritable avaluació de les necessitats educatives de l'infant, per tal que pugui rebre, a l'entorn on es consideri més adequat, la millor resposta. Sovint, però, necessitem també contrastar la nostra opinió amb la dels experts en el procés diagnòstic que són els equips de salut mental. En aquest cas, amb l'equip del CSMIJ de Terrassa, amb qui treballlem des de fa anys, en estreta col·laboració.

2. DERIVACIÓ, DIAGNÒSTIC, TRACTAMENT I SEGUIMENT, AL CSMIJ DE TERRASSA

Les famílies que tenen nens/es amb possible trastorn de l'espectre autista són adreçades al CSMIJ per diferents camins. En aquest article farem esment, específicament, de la derivació que aconsella l'EAP, tal com ja s'ha explicat en l'apartat precedent. Ara bé, al CSMIJ s'hi arriba també per la via pediàtrica o per consulta directa dels pares. Darrerament les consultes han augmentat considerablement i la confirmació diagnòstica de l'espectre autista, també.

Cal dir que, en els darrers anys, les revisions epidemiològiques de l'autisme presenten dades que demostren l'augment en la prevalença del trastorn autista. Concretament s'estima que la casuística actual és el doble que en estudis anteriors (Wing, 1993). En la darrera revisió epidemiològica (Fombonne, 1999) es demostra que la mitjana de prevalença és de 7,2/10.000 versus el 2-5/10.000 d'estudis anteriors. Al mateix temps, cal destacar la prevalença mínima estimada en 18,7/10.000 per a tots els casos de Trastorn Generalitzat del Desenvolupament (TGD), (Fombonne, 1999). Aquest augment significatiu en la prevalença del trastorn autista i TGD s'atribueix a un millor coneixement de l'espectre dels trastorns de l'espectre autista (TEA). També a la millor concreció en les definicions dels criteris diagnòstics, així com al perfeccionament en els instruments d'avaluació (Bryson, 1996; Fombonne, 1992; Gillberg, Steffenburg & Schaumann, 1991; Wing, 1993).

El diagnòstic d'autisme ha presentat controvèrsies des d'un principi ja que no hi ha cap prova mèdica que confirmi el diagnòstic i depèn únicament del criteri clínic del professional. El nen/a amb autisme pot presentar també una àmplia simptomatologia associada. Dos de cada tres nens/es presenten retard mental, amb un CI<50, hipercinèsia, estereotípies, ansietat, conductes autolesives, conductes agressives, problemes amb el son i l'alimentació, entre d'altres (Rapin, 1991; Rutter, 1970). Aquestes interferències han provocat sovint confusió i retard en l'obtenció d'un diagnòstic fiable que permetés la planificació del tractament adequat. Hi ha estudis que assenyalen que és difícil que s'arribi al diagnòstic d'autisme abans dels 6 anys, tot i que els pares ja mostraven preocupació a partir dels 18 mesos i havien començat a buscar opinió professional a partir de llavors (Howlin i al., 1997). Els estudis demostren cada cop més la importància d'un diagnòstic primerenc per planificar intervencions psicoeducatives especialitzades, quan abans millor (Ozonoff i al., 1998; Sheinkopf, 1998).

Si la prevalença de casos de TGD en la població general, segons els darrers estudis es troba al voltant de 18.7/10.000 (Fombonne, 1999), s'estima que l'afectació en la nostra zona, concretament en la població de Terrassa, és de 355,3/200.000 i de 112,2 /60.000 a Sant Cugat, segons dades del CSMIJ. Aquestes dades poden estar sotmeses a variació, ja que la població en aquest territori del Vallés Occidental va en augment, any rera any.

2.1 Proposta de protocol per al diagnòstic

La derivació majoritària al servei del CSMIJ de l'Hospital Mútua de Terrassa prové dels psicòlegs escolars (EAP) o personal de guarderia, sobretot quan un nen/a presenta alteració en la interrelació social, o retard de llenguatge acompanyat d'alteració en la comunicació i/o per conductes estereotipades i dificultats persistents en l'acceptació dels canvis.

Des del CSMIJ de l'Hospital de la Mútua de Terrassa es recomana que, des del servei de pediatria, es comenci a utilitzar el *Checklist for Autism in Toddlers* (CHAT), per a la identificació

primerenca de nens/es amb risc de patir el trastorn autista.

Una vegada rebuts al CSMIJ se segueix un protocol per a l'obtenció de diagnòstic i posterior tractament d'aquesta població. Les fases que seguim són les següents:

a.- Entrevista amb la família:

- Història clínica detallada (familiar, del desenvolupament psicològic, físic i emocional del nen/a)
- Història de diagnòstic i tractaments previs.
- Entrevista semiestructurada amb els pares de tres hores i mitja de durada aproximadament: *Autism Diagnostic Interview-R* (ADI-R, LeCouter, A. i al., 1989; Rutter, M., i al., 1994)).

b.- Informació escolar:

- Entrevista o informe del psicòleg escolar que doni informació sobre el comportament del nen/a a l'escola (joc simbòlic, relació amb altres nens/es, capacitat verbal i no verbal), el grau de compliment de normes escolars, la presència o absència de resposta o iniciació social, de conductes repetitives, dades sobre el grau d'aprenentatge escolar i sobre d'altres tipus de conductes afegides i/o interferidores. Si es necessari aclarir dubtes, s'acorda una sessió d'observació directament a l'escola.

c.- Exploració del nen/a:

- Exploració mitjançant sessions de joc semiestructurat, amb l'aplicació del *Autism Diagnostic Observation Schedule – Generic* (ADOS-G) com a prova de joc complementària. A partir d'aquí podem valorar el joc simbòlic, el joc cooperatiu, el llenguatge verbal i no verbal, la reciprocitat social i la presència o no d'estereotípies i conductes repetitives.
- Exploració cognitiva, aplicant unes proves o altres en funció de si el nen té o no adquirit el llenguatge i usa o no la parla. Si l'infant usa llenguatge-parla podem utilitzar: Bayley, Peabody, PLON, McCarthy, Kauffman, WISC i explorar el nivell de lectura i escriptura, si s'escau. Si no té adquirit el llenguatge-parla, serà necessari utilitzar la prova de Bayley i la de Mullen.
- Exploració física: pes, alçada, diàmetre cranial. Si l'infant presenta alteracions congènites o ha tingut epilèpsia o quelcom que suggereixi una alteració neurològica, se l'adreça al neuròleg per examen cromosòmic, EEG o MRI o altres proves. Si pren alguna medicació, cal que el professional del CSMIJ en conegui les característiques, dosi, data d'inici, resposta clínica, efectes secundaris i control de medicació. Per últim, si té altres simptomatologies físiques, cal enviar a l'especialista pertinent.

d.- Diagnòstic:

Amb tota la informació anterior s'ofereix a la família i als professionals que han fet la demanda, la impressió diagnòstica. Això implica donar informació sobre el trastorn, aconsellar sobre com dur a terme l'estimulació social, la comunicació, l'esmena de conductes poc apropiades, etc. S'ofereix tractament individual al nen/a, de durada limitada en els casos que es valora pertinent i s'acorden reunions de coordinació amb el psicòleg escolar, pares i mestres compartint l'assessorament en l'àmbit escolar i familiar. Si el nen/a té conductes repetitives que interfereixen considerablement en l'activitat funcional o s'autolesiona o manifesta episodis d'agressivitat contra els altres, o bé excessiva

hiperactivitat, es consulta amb el psiquiatra per tal que aquest proposi el tractament farmacològic més adient.

2.2- Tractament

En el decurs d'aquests darrers anys, el nombre de pacients diagnosticats dins els Trastorns Generalitzats del Desenvolupament (TGD) ha anat en augment, principalment perquè des del CSMIJ de l'Hospital de la Mútua de Terrassa es compta amb la formació i instruments clínics que permeten una bona exploració i identificació del trastorn, però també per l'increment de la formació dels professionals escolars (EAP), que ha permès detectar de manera primerenca les simptomatologies de risc. L'acurada col·laboració entre ambdós serveis públics, CSMIJ i EAP, facilita l'intercanvi d'informació entre les institucions sanitàries i les escolars, i dona a les famílies la tranquil·litat d'ésser assessorats, des dels dos àmbits, amb una mateixa visió i objectius.

Actualment, hi ha un extens consens sobre quines són les variables de major efectivitat en la intervenció terapèutica amb la població diagnosticada dintre de l'espectre autista, i són aquestes:

- La implicació dels pares
- L'enfocament comunitari de la teràpia
- La intervenció primerenca i intensiva

Des de l'Hospital de la Mútua de Terrassa es pretén oferir una intervenció, de durada limitada, diferent segons el diagnòstic, capacitat i recursos. Així doncs, actualment les actuacions terapèutiques a la seu del CSMIJ són les següents:

- Formació als pares sobre les tècniques i procediments cognitius – conductuals en la intervenció amb els seus fills/es, per treballar les àrees afectades: llenguatge i comunicació, relacions socials, conducta i interessos.
- Grups d'habilitats socials per a nens/es diagnosticats d'autisme, agrupats per edats i capacitats, amb l'objectiu de fomentar els recursos de llenguatge, comunicació i interrelació. Aquestes sessions poden ser observades pels pares i/o professionals que treballen amb el nen/a, través d'un vidre bidireccional, de manera que no interfereixin en la dinàmica de la intervenció.
- Grups d'Habilitats Socials per a nens diagnosticats d'Asperger o autisme d'alt funcionament. Actualment hi ha el grup de 5 a 7 anys, el de 8 a 11 anys i el de 12 a 15 anys. Aquesta intervenció dura al voltant de 6 mesos i compta amb un material teòric i una intervenció pràctica, amb el suport de material audiovisual que ajuda a la motivació i l'atenció dels nens/es. Igual com amb la resta de grups, els pares i professionals poden observar el que es va treballant, a través del vidre bidireccional, de manera que aprenen les tècniques i procediments a aplicar, en el dia a dia, a casa i a l'escola.
- En el cas de nens sense parla, s'ensenya als pares el Sistema de Comunicació Augmentatiu i Alternatiu de la parla, que serà l'instrument que permetrà al nen/a expressar i comunicar el que desitja o necessita, ja sigui a través d'imatges o a través de signes convencionals.

3. ASSESSORAMENT DEL PROFESSIONAL DE L'EAP AL PROFESSORAT I A LA FAMÍLIA DE L'INFANT AMB AUTISME

Una vegada confirmat pel CSMIJ el diagnòstic de trastorn generalitzat del desenvolupament, centrat en l'autisme, caldrà revisar l'enfocament del treball que s'està portant a terme, amb

l'orientació de l'EAP, tant a l'escola com a casa. La planificació del treball en aquests dos àmbits, l'escolar i el familiar, es fa de forma paral·lela i coordinada amb el treball que els professionals del CSMIJ duen a terme, amb l'infant i la família, en les sessions terapèutiques, a la seva seu. La coordinació i col·laboració entre tots els àmbits és essencial per a la millora del desenvolupament integral de les potencialitats de l'infant.

El treball el centrem en aquests aspectes, ja mencionats en altres punts d'aquest article:

- La comunicació
- La reciprocitat social
- La superació de les activitats restringides i estereotipades

Aquesta tria està basada en el suggeriment dels objectius educatius que proposa Garanto (1999):

- Aconseguir l'adquisició d'unes habilitats bàsiques d'autocura i comunicació
- Ajudar-lo a conèixer-se, a identificar-se, a construir el seu jo, i sensibilitzar-se per l'altre
- Ajudar-lo a comprendre el màxim possible el món que l'envolta i s'hi pugui integrar
- Possibilitar el funcionament sensorial adequat
- Normalitzar les conductes asocials

Aquests objectius s'han de concretar en les diferents àrees del currículum escolar.

3.1 L'assessorament de l'EAP a l'escola

Centrem l'assessorament en:

- La coordinació i assessorament a tots els professionals de l'escola que estiguin en contacte amb l'infant:
 - Tutor/a (MAO)
 - Mestre/a d'educació especial (MEE)
 - Auxiliar d'educació especial o tècnic d'educació infantil (TEI)
 - Altres mestres de l'etapa infantil o de l'etapa en què l'alumne estigui escolaritzat
 - Monitors/es de menjador
- El pla d'actuació general a dur a terme al centre, que contemplarà:
 - L'organització dels recursos humans i materials, amb una detallada planificació horària per a cada un dels professionals que han d'intervenir, amb una exposició clara de la utilització dels recursos materials (quins, com i quan utilitzar-los), amb una disposició de l'espai i el mobiliari meditada i raonada.
 - La metodologia de treball.
 - L'adequació curricular individualitzada (ACI), amb la selecció dels objectius i continguts del currículum de l'etapa, més fàcilment abordables, seqüenciats i temporalitzats, amb l'especificació de les tasques i el pla d'avaluació continuada i final.
 - Un registre curós de les observacions i actuacions de cada professional, que ajudin a entendre l'activitat de l'infant. Per exemple: quin tipus de repeticions fa, quan les fa, quines situacions desencadenen desconexió o agressivitat, què el motiva, què l'atrau, què sap fer amb molta habilitat

i cura, etc. Aquestes informacions, contrastades amb el que ens diu la família, ens ajudaran a prendre decisions sobre el treball diari a l'escola.

- La relació amb la família, que explicarem més endavant.

Cal ajudar els mestres a fer-se un plantejament realista de la situació de cada infant i tenir present que els ritmes d'aprenentatges d'aquests alumnes són lents. A més a més, també es constata que el progrés és irregular i, tot i que hi ha avenços, generalment també hi ha retrocessos. Hem d'acceptar que, inicialment, caldrà ajudar molt l'infant per aconseguir els objectius d'aprenentatge o conductuals i que, durant el procés d'ensenyament i aprenentatge, caldrà plantejar-nos diverses fases. Inicialment serà necessari que el mestre estigui al seu costat i li mostri com fer la tasca, fent-ho plegats, per aconseguir que, més endavant, ho pugui fer sol i, després, generalitzar-ho en els diversos entorns, sense la presència continuada de l'adult-educador. Atès que aquests infants tenen moltes dificultats per imitar, segur que el procés no serà fàcil. El desànim, però, no haurà d'entorbellir els nostres plans, ni els de la família.

L'organització i optimització d'aquests recursos humans ve determinada per les necessitats que presenta l'alumne en cada moment. La tendència serà, sempre que sigui possible, anar reduint aquests suports, una vegada aconseguits els objectius mínims d'autonomia. Si això no fos possible, després d'un temps prudencial caldria replantejar-se si l'emplaçament escolar ordinari és el que millor resposta educativa li pot proporcionar.

El nostre pla d'actuació pressuposa que totes les hores que l'infant està a l'aula ordinària, estigui acompanyat i guiat per l'especialista d'EE, el tutor/a, o bé per l'auxiliar. El fet de tenir persones fixes de referència i un entorn molt estructurat és clau per tal que l'infant se senti segur, en un ambient acollidor, per poder aprendre unes rutines que facin significatives les tasques, tant a l'escola com a casa.

La modalitat de suport escolar és, preferentment, dins l'aula ordinària, però sempre ha de continuar rebent atenció individual fora de l'aula, ja sigui per realitzar un treball específic (inici mètode Teach, comunicació, etc.), o bé perquè precisa un ambient més tranquil, sense soroll, amb menys objectes i estímuls que faciliti l'aprenentatge i eviti agressions cap als altres, cap als objectes, o autoagressions. Apostem, doncs, per un nombre important d'hores dins de l'aula ordinària, sempre amb acompanyament, i en els entorns on estigui tot el grup classe (aula de psicomotricitat, aula de música, esbarjo, etc.), ja que facilita l'aprenentatge dels processos d'adquisició del llenguatge i de la socialització.

3.2 L'assessorament de l'EAP a la família

Tal com diu Rivière (1998), i molts altres estudiosos, la majoria de pares i mares dels infants amb autisme pateixen grans crisis i passen per diferents fases fins que arriben a una autèntica assimilació de la complexa realitat del seu fill/a. Al llarg de tot aquest procés, sovint es crea una gran dependència entre els pares i l'infant, però amb el temps, tant ells com els germans/es, en cas d'haver-n'hi, s'adonen que conviure plegats pot ser satisfactori i gratificant. Per arribar a aquesta situació, cal que la família rebi el màxim de suport terapèutic i educatiu, de tots i cadascun dels professionals que intervenen amb el seu fill/a.

L'EAP intervé a l'escola en tots dels aspectes del pla d'actuació, coordinat amb els professionals del CSMIJ, tant pel que fa referència a l'actuació amb l'infant com amb la seva família. Tant des de l'EAP com des del CSMIJ, creiem que els pares han d'intervenir activament en els processos d'ensenyament i aprenentatge dels seus fills/es. Cal explicar-los-hi i implicar-los en tasques específiques i quotidianes, que s'exemplifiquen, tant a l'escola com a les sessions terapèutiques al CSMIJ. Aquestes actuacions coordinades i complementàries facilitaran la confiança dels pares i la millora personal de l'infant. Aquest és un camí lent i de passes curtes, però cal encoratjar la família, tant com al professorat i a tots els que estan en relació a l'infant.

El psicopedagog/a de l'EAP acostuma a ajudar la família amb trobades a l'escola, principalment per a aquestes actuacions:

- Escoltar els pares per tal que puguin expressar els seus dubtes, les seves angoixes, les seves alegries i expectatives, els progressos i les defallides. Recollir el seu coneixement de l'infant en el dia a dia, del que fa, com ho fa, quan, amb qui ... Ells són qui millor el coneixen i els que més informació ens poden aportar, per tenir-la en compte a l'hora de prendre decisions per a l'elaboració del pla d'actuació.
- Facilitar-los el màxim d'informació sobre el trastorn autista, a nivell general i, en particular, en relació a la situació del seu fill/a.
- Facilitar canals de formació sobre el trastorn, per tal que els pares puguin aplicar les pautes psicoeducatives de treball amb el seu fill/a, des de l'entorn familiar, pensant que han d'actuar com a pares i no com a terapeutes.
- Assessorar-los sobre com treballar, a l'entorn familiar, les rutines de la vida quotidiana: menjar, son, neteja, autocura, etc. La forma d'abordar el treball de moltes d'aquestes pautes serà acordada amb el CSMIJ, tant per aplicar-ho a casa com a l'escola.
- Orientar la família sobre com implicar i donar suport als altres fills o filles en tot aquest procés, fent que se sentin estimats i amb una atenció especial, al mateix temps que participen en donar suport al germà o germana amb autisme.
- Informar sobre les possibilitats de rebre ajuts o beques institucionals, usar serveis externs que poden complementar i alleugerir la càrrega familiar en moments determinats (esplais, colònies, piscina, etc.), segons la realitat sociocultural de cada família.

4. REFLEXIONS FINALS

Al llarg d'aquest article, hem volgut manifestar la bondat del treball que duem a terme a la zona de Terrassa, en coordinació entre els serveis escolars (EAP) i els sanitaris (CSMIJ). Al llarg dels darrers anys hem anat incrementant i millorant l'intercanvi entre ambdós equips, aconseguint cada vegada més un treball interdisciplinari. Estem satisfets del nivell de coordinació, d'haver pogut acordar criteris d'actuació comuns, de compartir el procés

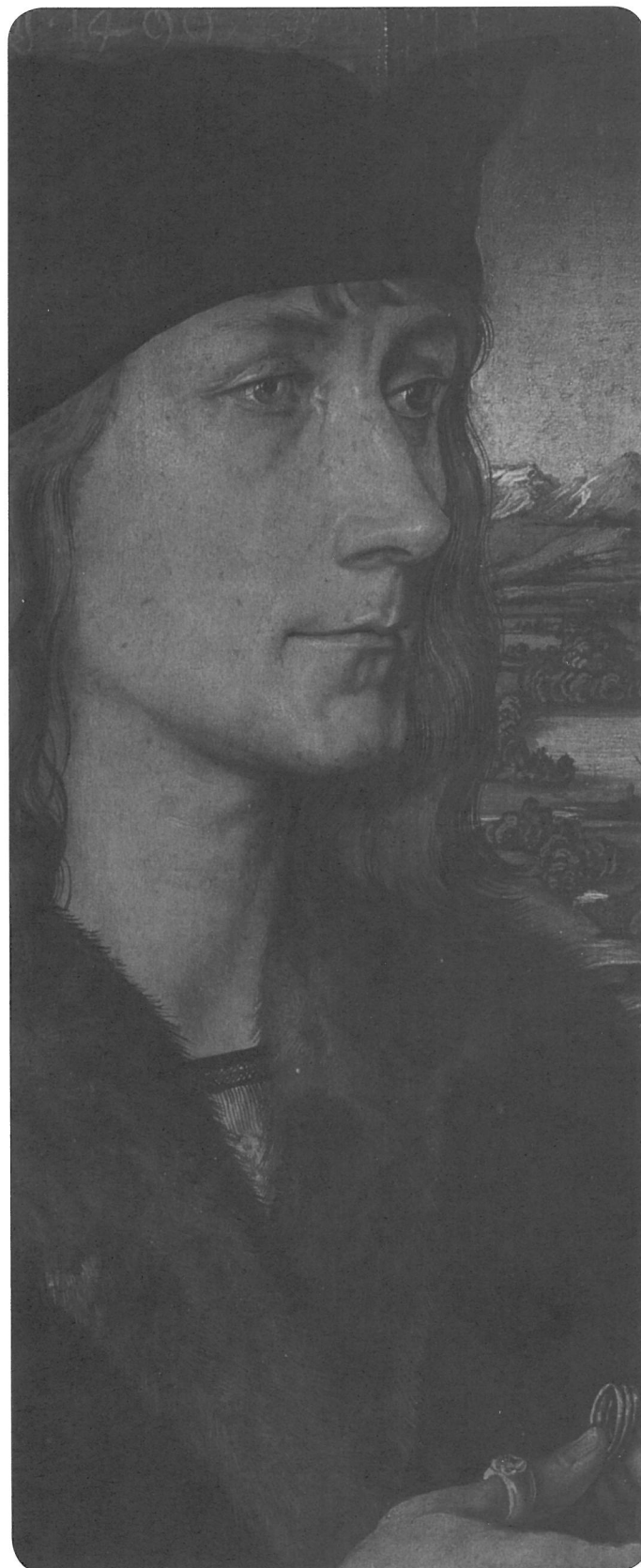
diagnòstic i de poder aprendre tots de tots. Ara bé, també cal dir que, malgrat tot, de vegades la rutina diària i el volum de demandes que tots dos serveis hem d'atendre, fa que no sigui fàcil respectar sempre tots i cadascun dels passos aquí esmentats. Amb aquest any de col·laboració entre l'EAP i el CSMIJ hem incrementant progressivament el rigor, la sistemàtica i l'eficàcia en el treball. Cal seguir endavant, concretament en el cas de nens/es amb trastorn de l'espectre autista, amb noves tècniques per a la millora de l'atenció als infants, al professorat i a les famílies. Per tant, volem proposar-nos noves fites, algunes abordables de cara a un futur proper i d'altres més a llarg termini, sempre en la línia de col·laboració i entesa entre ambdós serveis públics.

Referències bibliogràfiques:

- Fombonne, E. I Mazaubran, C. (1992). Prevalence of infantile autism in four French regions. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 27, 203-210.
- Fombonne, E. (1999). The epidemiology of autism: a review. *Psychological Medicine*, 29, 769-786.
- Garanto, J.; Paula, I. (2003): *L'alumnat amb trastorns generalitzats del desenvolupament: l'espectre autista i les psicosis*. Barcelona. Generalitat de Catalunya. Documents d'educació Especial n.16.
- Gillberg, C., Steffenburg, S. & Schaumann, H, (1991). Is autism more common now than ten years ago?. *British Journal of Psychiatry* 158, 403-409.
- Howlin, P., & Moore, A. (1997). Diagnosis of autism: A survey of over 1.200 patients in the U.K. *Autism*, 1, 135-162.
- LeCouter, A., Lord, C., Rios, P., Robertson, S., Holdgrafer, M., McLennan, J., & Rutter, M. (1989). Autism Diagnostic Interview: A semistructured interview for parents and caregivers of autistic persons, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 19, n°3, 363-387.
- Lord, C. (1995). Follow-up of two-year-olds referred for possible autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 1365-1382.
- Lord, C., Rutter, M., Goode, S., Heemsbergen, J., Jordan, H., Mawhood, L., & Schopler, E. (1989). Autism Diagnostic Observation Schedule: A standardized observation of communicative and social behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 659-685.
- Ozonoff, S., Cathcart, K. (1998). Effectiveness of a home program intervention for young children with autism. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 28, 25-32.
- Rapin, I. (1991). Autistic children: diagnostic and clinical features. *Pediatrics*, 45, 666-668.
- Rivière, A.; Martos, J. (1998): *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas* Madrid. Ministerio de trabajo y asuntos sociales. 2a edición.
- Rutter, M. (1970). Autistic Children: Infancy to adulthood. *Seminars in Psychiatry* 2, 435-450.
- Rutter, M., Lord, C., & LeCouteur, A. (1994). Autism Diagnostic Interview-Revised: A Revised Version of a Diagnostic Interview for Caregivers of Individuals with Possible Pervasive Developmental Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, n°5, 659-685.
- Sheinkopf, S., Siegel, B. (1998). Home-based behavioral treatment of young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 15-23.
- Wing, L. (1993). The definition and prevalence of autism: A

review. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 2, 61-74.

Correspondència amb les autores: M. Teresa Valls Alcayde. Creu Gran 1-3, 2n 2a, 08221 Terrassa. E-mail; mvalls@xtec.net. Margarida Redó Dalmau. Major de Sant pere, 31, 08222 Terrassa. E-mail: mredo@xtec.net



INTERVENCIÓ ESCOLAR EN ALUMNES AMB SÍNDROME D'ASPERGER

Marta Maristany, Psicòloga clínica, **Anna López**, Neuropsicòloga,
Roser Colomer Neuropsicòloga, **Cristina Boix**, Neuropsicòloga, **Anna Sans**, Neuropediatre.
UTAE. Unitat Trastorns de l'Aprenentatge Escolar. Servei de Neurologia. Hospital Sant Joan de Deu

RESUMEN

“Intervención escolar en alumnos con Síndrome de Asperger”

El Síndrome de Asperger (SA) es una categoría específica de los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD), actualmente también conocidos como Trastornos dentro del Espectro Autista (TEA), que se caracteriza por dificultades en la reciprocidad social, intereses restringidos, cociente intelectual normal o superior, muy excepcionalmente inferior, un lenguaje fluido con alteraciones en la pragmática, deseo de relación con falta de las habilidades necesarias para hacer y mantener una amistad y un patrón de comunicación “egocéntrico” y limitado a sus intereses. Es un trastorno bastante frecuente y a menudo difícil de diagnosticar antes de los 6 años. Predomina en el sexo masculino y en las niñas los síntomas pueden ser menos claros.

La escolarización ordinaria es la más adecuada. Los profesionales que le rodean deben tener los conocimientos necesarios para interpretar las conductas y actitudes de estos alumnos y proporcionar las herramientas que le permitan aprovechar sus capacidades.

ABSTRACT

“School intervention in students with Asperger Syndrome”

Asperger Syndrome is the term for a specific type of Pervasive Developmental Disorder (PDD). At this moment it is also known as Autistic Spectrum Disorder. AS is characterised by reciprocal social deficits, restricted interests, normal or high intellectual Quotient (seldom low IQ), a fluent language with pragmatic alterations, desire to establish relationship with peers but without the abilities to initiate and keep a friendship, and a “egocentric” pattern of communication limited to their own interests. It is a quiet frequent disorder and usually difficult to diagnose before the age of 6 years. It is less prevalent in females. The symptoms in girls are usually less evident. Mainstream school is the appropriate location for these students. The professionals around them must have enough knowledge to understand the attitudes and behaviours of these pupils in order to give them skills that can help them to take advantage of their capacities.

INTRODUCCIÓ

El 1944 el pediatra vienès Hans Asperger va publicar un article en el qual va descriure un grup de quatre nois que presentaven les següents característiques: dificultats en la comunicació gestual, expressió verbal peculiar, poca adaptació social, interessos específics, intel·lectualització de l'afecte, torpesa motriu i problemes de conducta. Va situar l'aparició dels símptomes entre els 2/3 anys d'edat i va observar major proporció d'homes que de dones. A aquest conjunt de símptomes el va anomenar psicopatia autista a la infància / trastorn de la personalitat.

Uns mesos abans, el psiquiatre Leo Kanner va publicar als Estats Units la condició d'autisme infantil on descriu un grup de nens amb moltes característiques comunes a les que el Dr. Asperger atribueix als seus pacients.

Les investigacions de Leo Kanner van ser conegudes ràpidament per la comunitat científica i des d'aleshores es varen iniciar un seguit d'investigacions que continuen avui dia.

Degut a la Guerra Mundial i al fet que Hans Asperger va escriure en alemany, el seu article va romandre ignorat durant 40 anys fins que el 1981 Lorna Wing va fer la descripció de 34 casos les característiques dels quals eren afins a les descrites pel pediatre vienès i va encunyar el terme Síndrome de Asperger (SA)

Actualment la Síndrome d'Asperger forma part de l'entitat diagnòstica recollida al DSM-IV i al ICD-10 com trastorns generalitzats del desenvolupament.

Per descriure a les persones amb dificultats en la interacció social, la comunicació recíproca i amb conductes restringides i repetitives, alguns autors consideren més adient i esclaridor utilitzar el terme Espectre de l'Autisme (TEA), introduït també per Lorna Wing, i situen la SA a la franja superior d'aquest continuum.

CRITERIS DIAGNÒSTICS

Hans Asperger va descriure algunes característiques però

mai no va definir explícitament uns criteris diagnòstics concrets dels pacients que ell va estudiar. Això ha afavorit que diversos investigadors elaborin criteris propis, que no són idèntics entre ells i amb alguns punts incompatibles amb els criteris oficialment acceptats. (DSM-IV, ICD-10)

Els punts principals de discrepància són: la possibilitat de complir criteris del trastorn autista durant els primers anys de vida, el desenvolupament i característiques del llenguatge, la capacitat intel·lectual de les persones afectes i l'evidència o no de torpesa motriu.

Per a clínics i investigadors especialitzats amb aquesta patologia, els criteris diagnòstics de C.Gillberg, P Szatmari i D.Tantam són els que defineixen millor les característiques de la síndrome, i faciliten el diagnòstic diferencial amb altres entitats que també evolucionen amb dificultats de relació, comunicació i rigidesa mental encara que altres característiques i el seu pronòstic siguin diferents.

Les característiques de les nenes amb S.A són menys conegudes, però sembla que en alguns aspectes similars a les dels nois amb expressió més suau. Són més propenses a parlar i menys a tenir conductes disruptives com a resposta a la confusió. Rebutgen menys els seus companys i es deixen cuidar per ells. Sembla que aprenen amb més facilitat per imitació conductes socials, to de veu i llenguatge corporal. Tenen tendència a teatralitzar i són més propenses a crear “amics imaginaris”. Utilitzen les nines com a substitutius dels amics reals més enllà de l'edat en la qual aquesta activitat es considera normal. Tenen interessos restringits, però en general menys peculiars que els dels nens.

En general l'expressió dels símptomes és menys espectacular que en els nens pel quals la consulta a un professional es retarda i el seu diagnòstic és més difícil.

ASPECTES GENERALS

Tot i les moltes investigacions que s'estan portant a terme, no es coneixen les causes exactes d'aquest trastorn. Del

que hi ha una clara evidència és que es tracta d'un problema del funcionament cerebral amb una base genètica i possiblement multifactorial, però calen més estudis per esbrinar quins gens i quins factors són els implicats. Alguns estudis fan referència a una recurrència familiar del mateix trastorn en quasi un 50% dels pacients diagnosticats encara que el grau de severitat pugui ser diferent. En una proporció elevada també es troben en la mateixa família persones amb el diagnòstic de trastorn autista i altres amb dificultats de relació i de socialització que s'inclouen en l'anomenat "fenotip ampli" caracteritzat per una intensitat lleu de la simptomatologia.

Estudis recents situen la prevalença de la SA en un 3 – 5 per 1000. La proporció descrita d'homes–dones és de 4:1. Aquestes dades possiblement canviaran quan es coneguin millor les característiques que presenten les dones, els criteris diagnòstics estiguin millor definits i hi hagin estudis epidemiològics més complets.

Diferents treballs d'investigació descriuen que la comorbiditat més freqüent amb la SA és el TDAH si bé altres parlen també de comorbiditat amb el trastorn obsessiu compulsiu, trastorn disocial, mutisme electiu, trastorn d'ansietat, bipolar o depressiu, aquest últim més comú a l'adolescència i edat adulta.

Sovint la simptomatologia que presenta l'alumne fa difícil arribar a una conclusió diagnòstica, però amb la finalitat de programar el tractament i les estratègies pedagògiques més adequades el més aviat possible, és important portar a terme un diagnòstic diferencial amb les entitats comòrbides i també amb el trastorn esquizoide de la personalitat, el trastorn semàntic pragmàtic del llenguatge, el trastorn d'aprenentatge no verbal i l'anomenat autisme d'alt funcionament, tot i que alguns autors consideren aquests últims trastorns dintre del mateix continuïum.

L'absència de marcadors biològics, la no uniformitat de criteris diagnòstics, l'alta comorbiditat, la manca de límits clars amb altres trastorns i el fet de tractar-se d'un trastorn del desenvolupament fa que diagnosticar la SA pugui ser, en alguns casos, una tasca complicada.

Les dades sobre la història del desenvolupament són crucials i són les que més ens poden ajudar a diferenciar entre la SA i d'altres trastorns.

El fet que en la majoria dels casos la seva capacitat intel·lectual sigui normal o superior fa que durant molt temps puguin passar desapercebuts i que fins i tot les seves rareses puguin animar a pares i mestres a considerar-lo un alumne massa llest.

És possible que alguns alumnes amb SA estiguin erròniament considerats com a nens: superdotats, TDAH, amb l'etiqueta d'un trastorn emocional, classificats com a pacients amb un trastorn obsessiu compulsiu, amb trets autistes o diagnosticats d'algun trastorn de llenguatge.

CARACTERÍSTIQUES DEL NEN AMB SÍNDROME D'ASPERGER

- Físiques
Aparença física normal, generalment retard en les adquisicions motrius i de la marxa autònoma.
Poc hàbil motriument.
Possible presència de moviments anòmals especialment en situacions de nerviosisme o estrès (moviment d'ulls o mans, ganyotes, salts)

- Cognitives
QIT normal o superior. Generalment QIV>QIM. (WISC-R)
Pitjors resultats en els subtests d'aritmètica, comprensió, dígit, historietes i claus. Bons resultats en semblances i vocabulari.
Memòria mecànica molt desenvolupada i dificultats en la memòria operativa.
Dificultats en funcions executives (planificació, organització, atenció, tendència a la perseveració, rigidesa mental)
Pensament visual amb dificultats per incloure elements abstractes com sentiments o emocions.
Reconeixement precoç de les lletres i/o adquisició ràpida de la lectura mecànica (hiperlèxia) amb escassa comprensió del contingut especialment dels conceptes abstractes. En alguns casos dificultats en l'adquisició de la lectura.
Procés d'aprenentatge seqüencial més desenvolupat que el simultani.
Dificultats en la integració visomotriu (dispràxia grafomotriu) i visoespacial.
Codificació segmentada de la informació amb dificultats per a la interpretació global a favor dels detalls menys significatius (Teoria de la Coherència Central).
Dificultats, en situació real, per intuir pensaments, intencions, estats d'ànim, desitjos o emocions d'altres persones (Teoria del Pensament).

- Llenguatge
En molts nens el desenvolupament del llenguatge formal es porta a terme a l'edat adequada encara que en altres casos s'observa un retard en aquesta adquisició, però aleshores el seu desenvolupament acostuma a ser ràpid.

El llenguatge té unes característiques peculiars:

- discurs pedant i vocabulari sofisticat
- alteracions en la prosòdia, ritme i to
- alteracions pragmàtiques (intenció comunicativa, respecte dels torns de paraula, dificultat per iniciar o finalitzar una conversa)
- tendència a les interpretacions literals (dificultat per entendre bromes, segons sentits o acudits)
- escassa utilització i comprensió del llenguatge gestual
- freqüent utilització de neologismes i verbalització involuntària dels seus pensaments
- dificultat per expressar sentiments i emocions

- Sensorials
En general són molt sensibles als estímuls sensorials amb possibilitat de reaccions d'ansietat com a resposta a certs estímuls auditius, tàctils, olfactivs, gustatius, visuals o reaccions al dolor:
 - sorolls inesperats, o sorolls sostinguts (batedora, assecador del cabell) o sorolls complexos o múltiples (situacions socials sorolloses, nens que criden o ploren)
 - donar o rebre petons o una abraçada, que el toquin, a certes textures de la seva vestimenta, caminar descalç o tocar sorra o plastilina

- rebug a certs perfums, l'olor de detergents o ambientadors
- resistència a l'acceptació de nous aliments
- intensitat lluminosa, certs colors

- **Joc**
Preferència pel joc solitari freqüentment repetitiu
Molt fantasiós però amb dificultats per al joc simbòlic
Temes recurrents i moltes vegades peculiars
Dificultats per participar en jocs d'equip i de canvi de rol
Capacitat per jugar o compartir amb companys sempre que coincideixin els temes d'interès i es compleixin les seves pautes o les seves regles de joc
Dificultat per organitzar-se en espais de temps lúdics no estructurats

- **Relacions socials**
Les persones amb SA refereixen que des de petits han volgut tenir amics, però que mai no ho han aconseguit.
Des dels primers anys d'escola són conscients d'aquesta dificultat i pateixen al llarg de la vida les seves conseqüències.

Algunes característiques motrius, el seu perfil cognitiu, el llenguatge, la sensibilitat sensorial i el seu patró de joc i de comunicació, tot i tenir una capacitat intel·lectual normal o superior, són suficients per entorpir les relacions d'aquest alumnes amb l'entorn.

Altres determinants de la seva sociabilitat són:

- Escàs contacte visual.
- Poc respecte de l'espai interpersonal
- Rigidesa en el compliment de normes explícites i dificultats per comprendre normes socials implícites
- Manca d'empatia
- Poca capacitat per anticipar esdeveniments
- Baixa tolerància a la frustració i tendència a reaccions emocionals explosives o perseverants davant dels fracassos o negatives

Dificultats per comprendre i resoldre situacions noves o inesperades

- Resistència a adquirir l'autonomia
- A vegades dificultats per al reconeixement de cares
- Interessos restringits i peculiars en els quals aconsegueixen ser experts però no aprofiten els seus coneixements per a l'intercanvi social
- En arribar a l'adolescència, tendència a un aspecte extern descuidat

S'ha de tenir en compte que els alumnes amb SA poden presentar varies d'aquestes característiques, amb diferents graus d'intensitat, però no totes les característiques estan presents en cada nen.

SIGNES D'ALERTA A L'ESCOLA

Algunes de les conductes característiques dels nens amb SA van canviant amb el pas del temps. Els canvis poden estar afavorits per diversos factors entre els quals cal destacar: la seva capacitat intel·lectual i capacitat de generar estratègies

de compensació, l'existència i control de possibles trastorns comòrbids, l'atenció rebuda de l'entorn (familiar, escolar i terapèutic) i de la seva capacitat de flexibilitzar el seu pensament.

Generalment es comporten de forma pacífica. No acostumen a barallar-se ni tan sols es defensen si són agredits físicament o verbalment. No acostumen a explicar els seus problemes als seus mestres o professors.

Sota una aparença inatenta és possible que aprofitin les explicacions i que el seu nivell d'aprenentatge sigui adequat i en algunes matèries fins i tot brillant, encara que el rendiment pugui ser variable.

Amb aquest perfil, especialment si el dèficit social és aparentment lleu, és possible que es demori la detecció de la problemàtica real d'aquest alumne.

Alguns dels signes d'alerta a tenir en compte en un alumne amb alguna conducta peculiar malgrat una bona capacitat intel·lectual són:

- Escàs inici d'interaccions espontànies i contacte visual pobre
- Manca d'intenció comunicativa del seu discurs i tendència a l'aïllament
- Llenguatge pedant amb paraules sofisticades
- Marcada preferència per algun joc, tipus de joguina, conte o tema específic que apareixen de forma repetitiva
- Important atracció per números, lletres, logotips, calendaris o símbols, mitjans de transport, llibres d'instruccions, etc.
- Dificultat en la comprensió de situacions, frases o explicacions senzilles en contraposició a interessos i coneixements excepcionals sobre temes complexos com els planetes, reproducció animal, aparells mecànics o electrònics, geografia etc.
- Reaccions sorprenents, amb canvis sobtats i inexplicables d'humor, reactives a una amonestació, canvi de rutina o estímul sensorial
- Molta fantasia en el joc, en les explicacions, les interpretacions o els dibuixos
- Dificultats per a l'organització del material
- Rendiment disharmònic

PAUTES GENERALS D'ACTUACIÓ A L'ESCOLA

Per la majoria d'aquests nens el lloc recomanat per a la seva formació és l'escola ordinària.

En general és a l'inici de l'escola bressol o als primers anys d'escolarització quan les conductes poden ser més desadaptatives ja que es tracta de la seva primera immersió social, situació de màxima dificultat per a ells.

També influeix el fet que normalment no hi ha un diagnòstic i pares i mestres probablement interpreten equivocadament les reaccions de l'alumne i no obtenen resultats satisfactoris a la seva intervenció.

Amb la detecció dels primers símptomes, quan el nen és derivat a un centre especialitzat, és possible que rebí el diagnòstic de TEA o TGD-NE ja que les característiques específiques de la SA poden ser difícilment detectables a les edats primerenques.

Tant el diagnòstic de TEA com el de SA significa que les manifestacions conductuals de l'alumne no són degudes que és molt mogut o dispers ni que és oposicionista o que pateix un trastorn afectiu o emocional. L'abordatge deu prioritzar les dificultats nuclears de comunicació, interacció, abstracció i

rigidesa de pensament que condicionen una percepció diferent i peculiar del seu entorn i afavoreixen reaccions conductuals d'altra forma incomprensibles especialment quan parlem d'alumnes amb capacitat intel·lectual normal o superior.

En ambdós casos, quan mestres i pares coneixen el diagnòstic i les estratègies adequades d'intervenció, la conducta de l'alumne generalment millora.

Amb el pas del temps, les peculiaritats que mostra l'alumne en la forma de participar en activitats grupals, el tipus de relació que estableix, la manca d'empatia, el seu llenguatge o els seus interessos específics es fan més evidents i permeten l'especificació diagnòstica.

Els primers punts a considerar per a una bona atenció a l'escola són:

- Capacitat de detecció del problema i derivació a un centre especialitzat.
- Coneixement per part dels professionals de les característiques del trastorn per interpretar correctament les actituds de l'alumne.
- Coneixement de les estratègies d'intervenció que permetin aprofitar les seves capacitats i ajudar a l'alumne a entendre o aprendre els patrons de conducta necessaris per conviure en un entorn per a ells sovint incomprensible.

És important obtenir dels pares informació sobre:

- les capacitats i dificultats del seu fill;
- les seves preferències de joc, activitats i possibles recompenses;
- les seves rutines, interessos restringits;
- el que més el pot motivar per a un canvi d'actitud;
- quines són les maniobres més útils per calmar-lo en situació d'ansietat;
- sobre els aspectes per a ell insuportables: crits, sorolls, contacte físic o tipus d'aliment.

A més a més de tenir en compte les característiques detallades en pàgines anteriors, és important:

- que mestre o professor s'ofereixi explícitament com a persona de referència amb la finalitat de donar-li seguretat i opció per comentar possibles dificultats. Mai es queixarà espontàniament;
- entrenar l'alumne en les rutines de classe i les habilitats necessàries per ser autònom a l'escola: té dificultats per entendre coses senzilles que per als altres poden ser òbvies;
- assegurar-se que ha escoltat i entès allò que se li demana: és inatent;
- introduir-lo en les situacions de joc i en el respecte de les normes: la seva rigidesa de pensament no li permet adaptar-se;
- donar-li opció a moments de soledat: els necessitarà per recuperar el control de sí mateix i baixar la possible ansietat;
- animar-lo a fer preguntes i comentaris de forma espontània: té tendència a interessar-se únicament per les seves preferències;
- esbrinar les raons d'una reacció explosiva o

inexplicable: la seva sensibilitat o la incomprensió poden ser els factors desencadenants;

- anticipar els canvis o possibles situacions de potencial dificultat per a ell: no té capacitat d'improvització;
- analitzar conjuntament les situacions conflictives, fent la seqüència dels esdeveniments i valorant les seves conseqüències: segueix el seu pensament sense tenir en compte les intencions de l'altre;
- vigilar el possible rebuig dels companys o el que sigui objecte de burla especialment al pati i moments menys controlats pels responsables de la classe: no es defensarà ni ho comunicarà, però patirà en silenci, té dificultat per expressar els seus sentiments i estats d'ànim;
- en cas de dubte, donar-li la raó: no es manipulador i no sap mentir;
- controlar les seves àrees fortes i utilitzar-les per donar-li seguretat i adequar l'exigència en les més febles: se sent inferior malgrat la seva intel·ligència;
- donar-li pautes per organitzar-se i planificar: és caòtic;
- utilitzar frases curtes, sense elements abstractes ni doble sentits, metàfores, sarcasmes o sentit de l'humor: no els entén;
- garantir que sempre tingui un company en les feines en parella: no serà espontàniament escollit ni capaç de buscar-la ell;
- per facilitar la comprensió de les explicacions i el seu aprenentatge, utilitzar recolzament visual amb dibuixos, calendaris, llistes: el seu estil cognitiu és visual;
- atendre les dificultats d'aprenentatge tenint en compte el temps que necessita per realitzar les tasques: és lent;
- en el moment oportú i d'acord amb els pares, comentar amb els companys les característiques de la SA a fi que puguin ajudar i protegir a l'alumne.

CONCLUSIONS

La incidència i prevalença de la SA és alta i els símptomes canvien amb l'edat i el sexe. La capacitat intel·lectual d'aquests alumnes i la freqüent comorbiditat amb altres trastorns emmascaren sovint les seves dificultats reals. És important conèixer les característiques específiques per iniciar el més aviat possible una intervenció adequada que li permeti la convivència amb els companys i l'aprofitament de les seves capacitats.

El fet que ells mateixos es menyspreïn i sovint siguin objecte de burla entre els companys afavoreix l'aparició d'ansietat i depressió que s'ha de tenir en compte a l'hora del tractament. Quan són adults, la comorbiditat amb trastorns psiquiàtrics augmenta.

Com que la seva conducta pot ser molt diferent a casa i a l'escola, són imprescindibles freqüents intercanvis d'opinions amb els pares per unificar les prioritats i els criteris d'intervenció.

El pronòstic és incert i variable, però està demostrat que la intervenció precoç és útil i aporta beneficis a l'alumne i a la seva família.

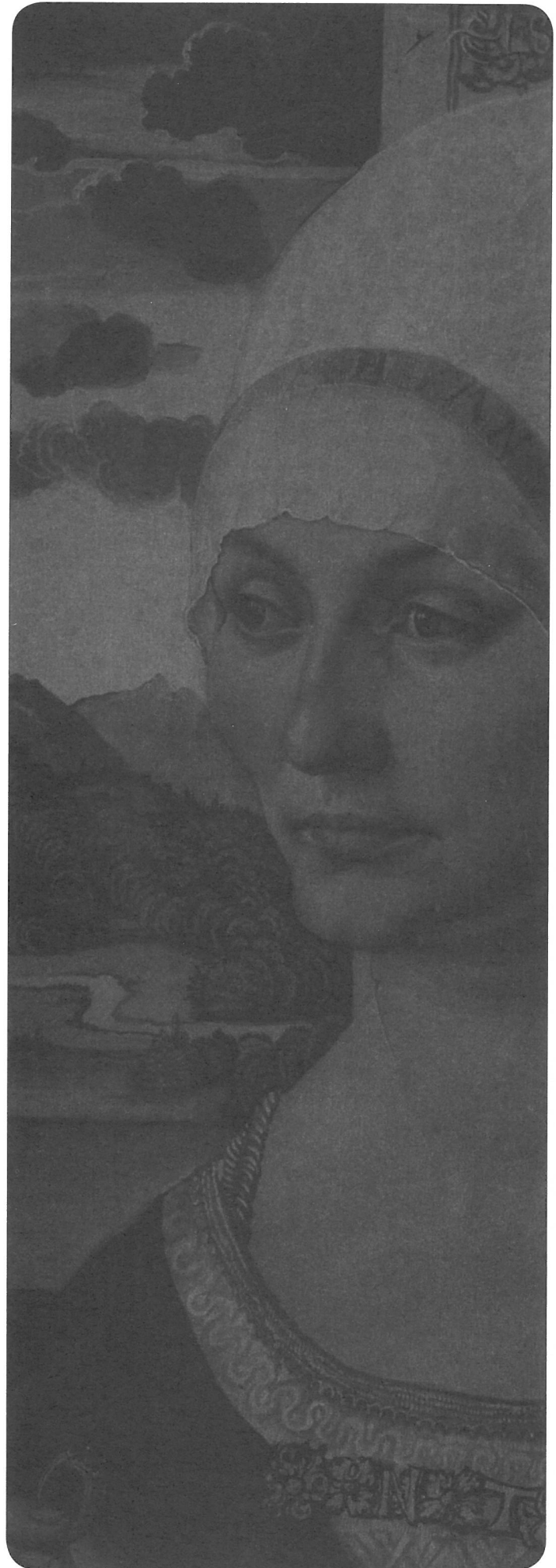
Davant d'un alumne amb QI normals o superiors, amb problemes de relació social i de comunicació, interessos restringits

i/o dificultats en la motricitat fina i/o gruixuda s'ha de sospitar un possible diagnòstic de SA.

Referències bibliogràfiques

- Barret S., Prior M., Manjinova J. (2004) "Children on the borderlands of autism" *Autism* 8 (1) 61-87
- Frith U. (2004) "Emanuel Mille lecture: Confusions and controversies about Asperger syndrome" *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45 (4) 672
- Ghaziuddin G., Mountain-Kimchi K. (2004) "Defining the intellectual profile of Asperger Syndrome: Comparison with High-Functioning Autism" *Journal of Autism and Developmental Disorders* 34 (3) 29-284
- Klin A., Volkmar F.R., Sparrow S.S., Cicchetti D.V and Rourke B.P (1995) " Validity and Neuropsychological Characterization of Asperger Syndrome: Convergence with Nonverbal Learning Disabilities Syndrome" *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 36 (7) 1127-1140
- López-Sala A., Sans A., Arellano M., Maristany M., Colomé R., Boix C., Garcia Cazorla A., Campistol J. (2004) "Asperger Syndrome: a revision of neurological and cognitive profiles of 20 children" *Developmental Medicine and Child Neurology*, Supplement N° 100 October Vol.46
- Mcintosh K.E., Dissanyke Ch. (2004) "Annotation: The similarities and differences between autistic disorder and Asperger' disorder: a review of the empirical evidence" *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45:3 421-434
- Martin P. (2004) El Síndrome de Asperger ¿Excentricidad o discapacidad social? Alianza Editorial col.Psicología.
- Moyes R. (2001) Incorporating Social Goals in the classroom. Jessica Kingsley Publishers. London and Philadelphia.
- Rapin I., Dunn M. (2002) "Update on the language disorders of individuals on the autistic spectrum" *Brain and Development* 25 166-172
- Szatmari P. (2003) "Predictor of outcome among high functioning children with autism and Asperger Syndrome" *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 44:4, 520-528
- Wing L. (2002) " The Epidemiology of Autistic Spectrum Disorder: Is the Prevalence rising? *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews* 8: 51-161
- Winter M. (2002) Asperger Syndrome – What Teachers Need to Know. Jessica Kingsley Publishers. London and New York.

Correspondència amb els autors: Marta Maristany, UTAE
 Servei de Neurologia Hospital Sant Joan de Deu. Passeig Sant Joan de Deu, 2. 08950 Esplugues. Tfn. 93 2804000 ext.2423
 FAX 932033959 E-mail: mmaristany@hsjdbcn.org



L'ALUMNAT QUE PRESENTA TRASTORNS GENERALITZATS DEL DESENVOLUPAMENT. ACÀCIES: UNA MANERA DE FER

Carme Hortal Espi

Mestra i psicòloga

Assessora psicopedagògica unitat Acàcies del CEE Font de l'Abella. EAP Gironès-Est

RESUMEN

“Alumnado que presenta trastornos generalizados del desarrollo. Acacias: una experiencia”

Acacias es una unidad específica destinada al alumnado con TGD del CEE Font de l'Abella de Girona, allí se lleva a cabo un proyecto de intervención entre el CSMIJ y el equipo educativo especializado. A través de esta colaboración pueden atenderse de una manera global e integrada las necesidades educativas y terapéuticas que presentan los alumnos y sus familias. Desde esta unidad se ofrece escolarización a jornada completa, escolarizaciones compartidas y colaboración con los EAPS de la zona para la valoración y asesoramiento del alumnado con TGD de otras escuelas.

Esta colaboración entre Educación y Salud ha generado una experiencia docente y terapéutica que valoramos muy positivamente. El trabajo conjunto nos permite mejorar la comprensión del TGD, la atención a los alumnos y sus familias y encontrar nuevas estrategias de atención compartida (EAP, CSMIJ, E. Especial, E. Ordinaria...) para avanzar en la identificación, el respeto y la educación en la diferencia de estos niños y adolescentes.

ABSTRACT

“Students with pervasive developmental disorders (PDD). Acacias: an experience”

Acacias is a specific unit for students with Pervasive Developmental Disorders (PDD) within a school for children with special needs located in Girona. This unit is currently running an interventional project between the CSMIJ (Centre of Mental Health for Children and Adolescents) and the specialised educational team. Through this collaboration, the educational and therapeutic needs of the students and their families can be undertaken in a global and integrated way. This unit provides full time or part time schooling and collaboration with the EAPS (Psychopedagogic Assessment Team) of the area. They also provide to other schools assessment and advice to students with PDD.

This collaboration between Education and Health Services has generated a very positive teaching and therapeutic outcome. This work gives us the opportunity of learning more about children and families affected by PDD and their needs. Also we have been learning more about sharing resources (EAP, CSMIJ, Special Needs, and Mainstream Schools) to improve the identification, respect and education in the difference of these children and adolescents.

Què ens demanaria un autista?

“Ajuda'm a comprendre. No et neguitegis amb mi perquè jo també em neguitejo. Respecta el meu ritme. No em parlis massa, ni massa ràpid. Necessito compartir el plaer i m'agrada fer les coses bé, encara que no sempre ho aconseguixi. Necessito més ordre que tu, més predictibilitat. Em resulta difícil comprendre el sentit de moltes coses que em demanen que faci. No m'envaeixis. El que faig no és en contra teu. El meu desenvolupament no és absurd, encara que no sigui fàcil de comprendre. Les altres persones sou massa complicades. No em demanis sempre les mateixes coses ni m'exigeixis les mateixes rutines. No només sóc autista. Val la pena viure amb mi. No m'agredeixis químicament. Ni els meus pares ni jo tenim la culpa del que em passa. No em demanis constantment coses pel damunt del que sóc capaç de fer, però demana'm allò que puc fer. No has de canviar completament la teva vida pel fet de viure amb una persona autista. Ajuda'm amb naturalitat, sense convertir-ho en una obsessió. Accepta'm com sóc. Ser autista és una manera de ser.”

Àngel Rivière

Tot i que els infants amb TGD, amb diferents graus d'afectació, comparteixen unes característiques comunes: alteració de la comunicació, síndrome de conducta i trastorn del desenvolupament, cap nen és igual. Aquestes característiques ens ajuden a entendre les necessitats generals associades al trastorn, però cal combinar aquesta informació amb el coneixement dels interessos, les capacitats, la personalitat específica de cada nen i les peculiaritats del seu entorn. En cada cas i en cada etapa educativa s'ha de buscar la intervenció més adequada.

Sovint en la pràctica professional em trobo amb infants “espantats” que se senten envaïts per la pressió que l'entorn exerceix sobre ells, amb famílies desorientades que senten que el seu fill no podrà adaptar-se a les exigències escolars, o amb mestres que es troben sols i se senten impotents davant d'un alumne amb aquesta discapacitat i que no saben com ajudar-lo a aprendre o bé com establir-hi una relació.

Els infants amb TGD tenen dificultats per connectar-se amb la realitat, relacionar-se amb els altres i amb sí mateixos, i això fa que tot el seu desenvolupament tant a nivell emocional com cognitiu en resulti afectat. Per tant, cal donar resposta a les necessitats d'aquests nens i nenes, ajudant-los a sortir del seu món i a adaptar-se a les exigències de l'entorn; però tot això no és fàcil.

Un alumne amb TGD, com qualsevol altre, demanaria a l'escola ser reconegut i acceptat amb les seves particularitats, tenir bones experiències, tenir amics i poder participar en les activitats en la mesura de les seves possibilitats. Des de l'escola la pràctica educativa requereix el suport i el treball conjunt d'altres

professionals. Hem de reconèixer la impossibilitat d'abordar moltes situacions des de l'àmbit exclusiu de la psicopedagogia. Cal la col·laboració de professionals de la Salut Mental, psicòlegs i psiquiatres, que aportin els seus coneixements per aconseguir un equilibri entre les necessitats terapèutiques i educatives.

El suport i la col·laboració entre diferents professionals és una bona via per aconseguir una comprensió de la seva singularitat i una atenció educativa i terapèutica de qualitat.

ACÀCIES: UN PROJECTE D'INTERVENCIÓ GLOBAL

Acàcies és una secció del Centre públic d'EE Font de l'Abella de Girona destinada a l'alumnat que presenta TGD. La Delegació d'Educació de Girona va proposar la seva creació el curs 97-98, ja que a les comarques gironines no es disposava de cap Centre Especialitzat on s'atengués alhora la vessant pedagògica i la terapèutica. Per això es va proposar la col·laboració entre Educació i Sanitat (CSMIJ i CEE Font de l'Abella) per crear un Centre Específic.

La col·laboració es va iniciar l'any 2001 a partir de la signatura del Conveni entre els Departaments d'Educació i Salut.

El repte d'Acàcies fou sostenir una proposta d'atenció adequada a les necessitats d'aquests alumnes en el marc de l'escola. Es tractava de ser creatius, trobar camins que possibilitessin un major coneixement i comprensió dels alumnes, fomentar més la comunicació entre els professionals per aconseguir una dinàmica adequada, que generés espais de coneixement, de joc, d'aprenentatge i de vida, perquè els nens amb TGD entenguin millor el seu entorn, gaudeixin i aprenguin.

L'objectiu principal és que l'escola pugui oferir una atenció EDUCATIVA I TERAPEUTICA integrades. Un treball orientat a combinar adequadament l'atenció psicoterapèutica i psicopedagògica, de manera que l'estabilització emocional permeti assolir autonomia i aprenentatge.

El projecte d'intervenció requereix un equip interdisciplinari (educatiu i clínic) que tingui en compte als professionals, als alumnes, a les famílies i a l'entorn.

Professionals

L'equip està format per mestres, educadores, logopeda, especialista en psicomotricitat, treballadora social, psicòleg clínic, psiquiatre i psicopedagoga.

Per aconseguir un treball articulat dels diferents professionals es porten a terme diverses reunions, amb la finalitat de comprendre les dificultats dels alumnes a partir de les aportacions de cadascú i acordar la modalitat d'intervenció. El treball d'equip, per mitjà de la reflexió conjunta, ajuda a modular els efectes del desgast i el risc que comporta als educadors el treball diari amb aquests infants.

Alumnes

Hi ha 24 alumnes, d'entre 4 i 18 anys, distribuïts en grups de 4, amb un tutor de referència. S'estableix un PEI per a cada un d'ells. A partir de la valoració psicopedagògica i clínic s'acorda un projecte d'intervenció conjunta (a l'escola, fora de l'escola, amb la família). Tenint en compte el desenvolupament emocional, cognitiu i social, es proposen els objectius individualitzats, les diferents intervencions i activitats que s'avaluen i actualitzen cada curs.

Famílies

Un objectiu permanent és donar suport a les famílies ajudant-les en la comprensió de la problemàtica que presenten els seus fills i a trobar maneres de relacionar-se. Des del moment de l'admissió es comença aquest treball de suport a partir de l'acollida i la continuïtat en el seguiment amb els pares, es porten a terme diverses entrevistes on s'intenta combinar les necessitats familiars amb les possibilitats dels professionals.

Entorn

Pel que fa a la relació amb l'entorn, hem de parlar de la inserció al medi i la integració als recursos comunitaris del territori. És important que els alumnes generalitzin els aprenentatges en altres contextos, per això es fan activitats socialitzades fora de l'escola (anar a la biblioteca, comprar, fer encàrrecs, dinar a un restaurant), també participen en moltes activitats que s'organitzen per les escoles de Girona (cinema, participació en una revista de diverses escoles, visites a museus, audicions, casal d'estiu..)

La intervenció es basa en l'establiment d'una relació emocional que els doni seguretat, l'anticipació de les activitats, la predictabilitat de l'entorn i rutines externes per facilitar l'estructuració personal dels alumnes.

En quant a l'organització, les activitats d'arribada i de sortida, sempre es fan amb el grup de referència i el tutor. La resta s'organitzen segons les necessitats de cada alumne i la disposició dels professionals, de manera que hi ha activitats amb el grup classe, activitats específiques, activitats de tallers i activitats comunitàries.

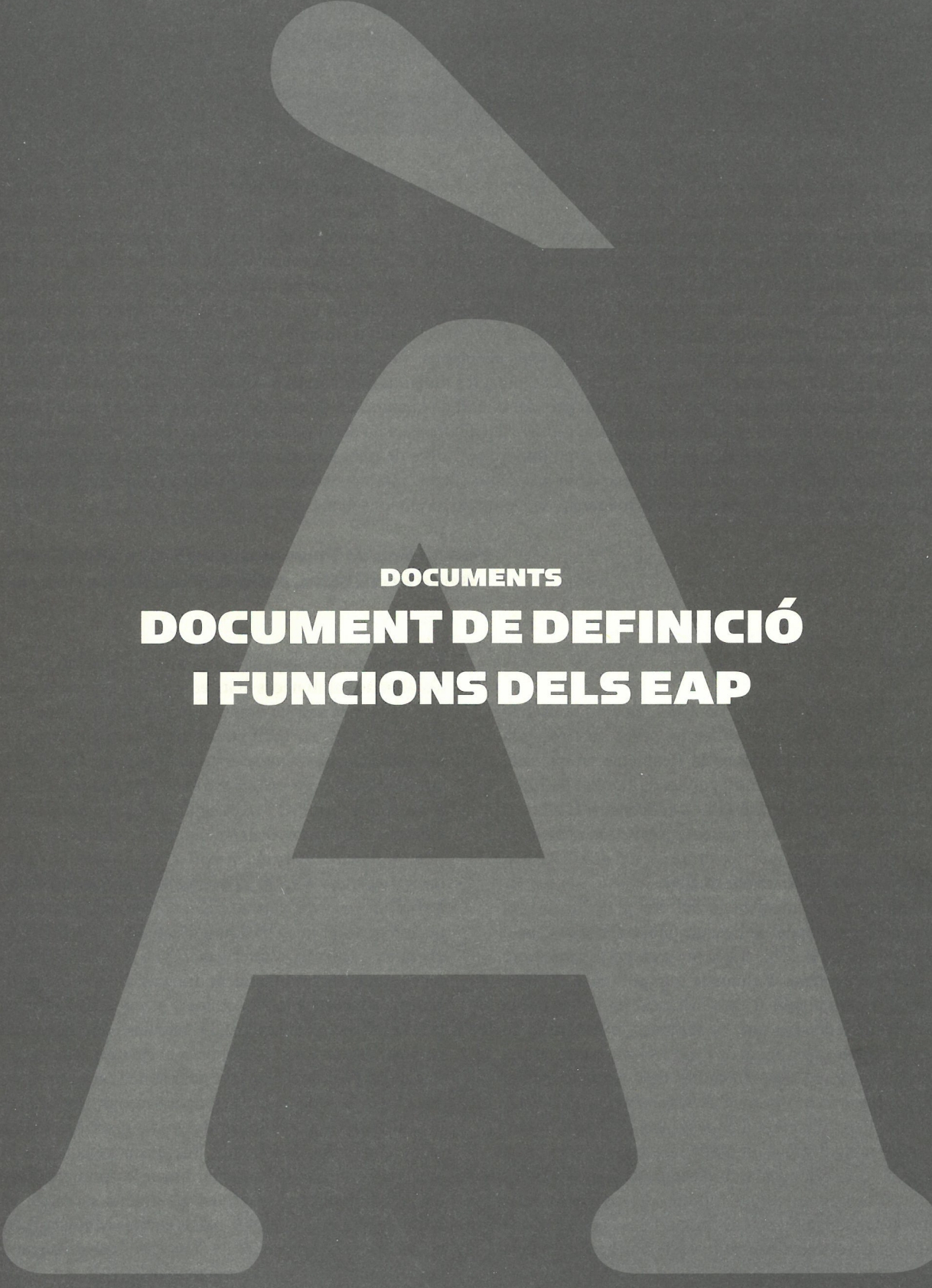
Com dèiem, el curs 2001-02 es va iniciar la col·laboració entre Acàcies i el CSMIJ. Es van incorporar a l'equip educatiu una psicòloga clínic i un psiquiatre.

La intervenció del CSMIJ es concreta en tres àmbits d'actuació:

- **Assessorament als professionals de l'equip pedagògic:** setmanalment es porta a terme una reunió dels professionals del CSMIJ amb l'equip educatiu per revisar el diagnòstic, analitzar situacions concretes, fer un seguiment del treball amb la família i establir estratègies d'intervenció conjuntes.
- **Valoració i tractament dels alumnes:** El tractament terapèutic es realitza majoritàriament al CSMIJ. A l'escola s'atenen en teràpia individual només als alumnes que per circumstàncies familiars no poden desplaçar-se al CSMIJ. Les valoracions clíniques dels casos nous també es porten a terme al CSMIJ. El seguiment farmacològic es fa a l'escola a través de les entrevistes del psiquiatre amb les famílies.
- **Atenció a les famílies:** A l'escola l'equip clínic s'entrevista amb les famílies per valoració, consulta dels pares en moments de crisi i la indicació o seguiment de tractament farmacològic.

La incorporació dels professionals de la salut mental a Acàcies ha suposat un enriquiment per l'equip educatiu i una millora per l'alumnat i les famílies. L'equip educatiu avança en la comprensió dels trastorns que presenten els alumnes, els alumnes tenen el tractament psicoterapèutic i educatiu que necessiten i les famílies poden consultar per entendre millor les dificultats dels seus fills.

L'experiència d'aquest temps de treball compartit és molt positiva. La millora o estabilització dels casos ens ha permès veure

A large, stylized, light gray letter 'A' is centered on a dark gray background. The letter has a rounded top and a wide base. A smaller, darker gray version of the same letter 'A' is nested inside the larger one, creating a double-A effect. The text is centered within the upper part of the 'A'.

DOCUMENTS
DOCUMENT DE DEFINICIÓ
I FUNCIONS DELS EAP

DOCUMENT DE DEFINICIÓ I FUNCIONS DELS EAP*

* Arran del procés de reestructuració dels actuals Serveis Educatius catalans, el Departament d'Educació va crear a finals dels curs escolar 03/04 diferents comissions de treball amb els col·lectius professionals implicats en dit procés. Una d'aquestes comissions va ser la integrada pels professionals dels EAP, Inspecció i la DGOIE. Com a col·lectiu, els EAP van decidir participar a la mateixa a partir de les estructures de coordinació que en aquell moment existien: l'ACPEAP i la recent creada Junta de Directors/es d'EAP. Aquesta proposta va ser acceptada per la DGOIE, i s'incorporaren a la comissió dos representats de cadascuna de les dues estructures.

Des de les primeres sessions de treball fins a l'actualitat, en el si d'aquesta comissió de treball s'han tractat diferents temes relacionats amb l'exercici professional i amb els equips: s'han clarificat els àmbits i línies de treball entre els EAP i els psicopedagogs de centre, s'ha redactat una proposta d'ampliació de professionals als equips, s'ha consensuat un pla de formació, s'ha plantejat la relació professional entre els EAP i els assessors LIC..., i s'han actualitzat les funcions dels equips a partir del que disposa el Decret de Serveis Educatius del 94. Aquesta última tasca va centrar gran part del treball de la comissió durant els primers mesos de treball conjunt.

La concreció del document que ara es publica, lliurat a la DGOIE en data de 21 de desembre de 2004 per al seu debat en el marc de la comissió de treball EAP/DGOIE, és el resultat d'un important procés de treball intern dels equips en la reconceptualització de la seva pràctica professional. Representa l'anàlisi que de la pròpia pràctica professional vam realitzar els EAP durant el primer trimestre del curs 04/05, i que acabà en la redacció del "Document de Definició i Funcions dels EAP".

Ferran Sentís Vayreda, Joan Serra Capallera (ACPEAP)
Anna Farré Riba, Julio Aviñoa Pérez (Junta de Directors)

INTRODUCCIÓ

De l'ordre de 20 de maig de 1983, en la que es feia pública la creació dels EAP i s'establien les seves funcions, i la seva posterior regulació definitiva en la Resolució anomenada *Línies bàsiques d'actuació dels EAP* publicada el juliol de 1984, fins a l'actual *Document de Definició i Funcions dels EAP* consensuat pel col·lectiu professional aquest hivern, tant el sistema educatiu català com la pròpia pràctica professional dels EAP han sofert un important procés de transformació.

La definitiva universalització del dret a l'educació, el reconeixement del paper capdal de l'escola pública en la formació de les capes més joves de la població, la progressiva incorporació als centres escolars catalans d'alumnes que provenen d'altres sistemes educatius amb nivells d'escolarització prou disperss, la reforma dels sistema educatiu que va suposar l'aplicació de la LOGSE i el consegüent allargament de l'escolarització obligatòria fins als 16 anys, són alguns dels indicadors de l'evolució que ha sofert, durant aquests més de vint anys de funcionament dels EAP, l'escola catalana. Paral·lelament a aquests, hem assistit, durant aquest anys, a la implantació d'un model d'escolarització basat en la "integració" dels alumnes amb discapacitats específiques al sistema educatiu ordinari com a fórmula de superació de la divisió o doble via d'escolarització, entre ordinari i especial, que venia condicionant el sistema educatiu català fins ben entrada la dècada dels vuitanta del segle passat.

En aquell moment, el repte que va suposar l'aplicació de la Llei d'Integració Social del Minusvàlid (LISMI) va condicionar de manera molt significativa les funcions dels EAP, determinant, alhora, la seva dependència orgànica al Servei d'Educació Especial de la DG d'Ensenyament Primari. Amb tot, l'orientació de

les funcions dels equips cap a una intervenció que prioritzava als alumnes amb necessitats educatives especials coexistia amb una visió més amplia i no restringida del seu paper a l'entramat educatiu. Així, els EAP eren definits com "*instruments que han de contribuir, des d'una perspectiva multiprofessional i en estreta col·laboració amb els claustres de professors, a la necessària prevenció educativa i a un millor desenvolupament del procés educatiu i de la renovació pedagògica*", alhora que es considerava que "*la funció última del treball d'assessorament i ajuda tècnica que compet als EAP és aconseguir la millora de la qualitat del treball del mestre com a element fonamental de la renovació pedagògica*" (Línies bàsiques d'actuació dels EAP). S'establien els marcs generals d'intervenció i es considerava als EAP com un equip de suport clarament orientat a la millora qualitativa del sistema educatiu. L'assessorament psicopedagògic caracteritzava la seva pràctica professional, i s'entenen com equips de referència pels centres escolars i sectoritzats al territori. Alhora, les diferents tradicions i/o orientacions presents aquells anys en els àmbits de la psicologia, la pedagogia o la pràctica escolar, acabaren configurant el seu exercici professional: des de la incorporació dels supòsits teòrics i pràctics dels Equips Sociopsicopedagògics Municipals creats a la dècada del setanta, fins a les primeres formulacions del treball psicopedagògic en els àmbits escolars, passant per línies de treball dels SOEV o dels Equips Multiprofessionals. Un aiguabarreig de pràctiques i cultures professionals que coexistiren per a donar forma a la intervenció dels EAP.

Des d'aquest primer enfocament global i preventiu de la intervenció psicopedagògica i de l'assessorament dirigit als docents i a la institució escolar –en els aspectes organitzatius, de definició de la funció i les pràctiques del mestres d'Educació Especial, en aspectes curriculars i metodològics...-, hem vist que

els EAP van contribuir molt significativament en el desenvolupament i millora pedagògica de l'escola, així com en els processos d'integració escolar i d'atenció educativa individualitzada de l'alumnat amb necessitats educatives especials.

Amb la publicació del **Decret dels Serveis Educatius** de 1994, moment en el que es revisen les funcions dels equips, es passà a prioritzar la funció "*d'identificació i avaluació de l'alumnat amb necessitats educatives especials*". És aquest un canvi d'orientació altament significatiu, tant a nivell conceptual del que s'entén ha d'ésser la pràctica psicopedagògica pública, com d'incidència en l'exercici professional dels equips. Al prioritzar i dotar de més rellevància a les funcions i actuacions adreçades específicament a l'alumnat amb discapacitats o amb més dificultats per l'aprenentatge, en detriment d'una intervenció més global i de suport al professorat per a la millora dels processos d'ensenyament i aprenentatge, es situà a un segon pla la intervenció assessora sobre els sistemes dins de la institució, aquelles que poden ser més preventives de disfuncions i de fracàs del sistema per garantir millors i majors competències amb l'alumnat. Aquest enfocament de les funcions dels EAP ha portat, en aquests darrers deu anys, a un model d'intervenció en el que estan prevalent les actuacions de caràcter assistencial centrades en la identificació i avaluació de l'alumne/a, i especialitzat en les seves necessitats educatives específiques o especials; en la col·laboració en l'elaboració de les adaptacions curriculars individualitzades i ocupada en vèncer les dificultats que suposa la coordinació de les actuacions dels diferents serveis i professionals del territori que hi intervenen.

No és d'estranyar doncs que s'hagi produït una quasi total identificació dels EAP com equips exclusivament vinculats a l'educació especial, i a la resposta –molts de cops de caràcter merament administratiu- a les necessitats de determinats alumnes en termes clarament individuals. No és d'estranyar, tampoc, que el gruix de les demandes s'orientin en aquesta direcció.

Tant allò que s'estableix en les **Línies bàsiques d'actuació dels EAP** del 84, com en el que es marca com a prioritari en el **Decret de Serveis Educatius** del 94, poden ésser orientacions totalment complementàries, i a la pràctica durant molts anys ho han estat, ens caldria preguntar si ara ho són en igual mesura, i de no ser així caldria preguntar-nos pels motius del canvi.

Des dels equips es té tot sovint la percepció que són dos discursos que es solapen en una clara indefinició, però que el que predomina tant a nivell de l'administració com en les demandes de molts centres és la idea que la intervenció de l'EAP està directament –i quasi de manera exclusiva- relacionada amb els alumnes amb dificultats. És aquesta una idea que ens posiciona i que ens defineix professionalment –i que a més ens dona raó d'existir com a equips-. En aquesta línia s'especialitza als EAP i es diferencia d'altres serveis. En aquesta línia els EAP perdem molt del que vam ser i del que podríem continuar essent. Plantejats només com equips per a l'educació especial, la nostra pràctica professional es delimita, i s'entra en un pou de confusions on tot és possible, i on les demandes es multipliquen en tant que es multipliquen les casuístiques.

Un clar exemple el podem trobar en les instruccions d'inici de curs sobre el funcionament dels centres educatius, en les quals no es potencia clarament la nostra funció assessora i de col·laboració en temes concrets on des de la psicopedagogia es pot aportar elements valuosos de treball, fora del que és la intervenció

amb l'alumnat amb nee.

Tampoc s'ha fet pales l'interès per ubicar als professionals dels equips en un rol i espai d'assessorament ben definit en relació als centres educatius ni als serveis del sector, al marge de la funció més administrativa dels dictàmens i processos d'escolarització. Únicament es contempla de forma clara, i això recentment, la nostra participació en les comissions d'atenció a la diversitat.

Alguns arguments de pes, però, sustenten l'actual visió que es té dels equips i de les funcions prioritàries que aquests han de realitzar. Són arguments estretament vinculats a la situació d'incertesa i de dificultats que viuen els centres i el professorat – especialment a l'educació secundària- com a resultat tant de l'aplicació de la LOGSE a partir dels 90, com dels canvis profunds que s'estan vivint a nivell d'estructures socials, familiars i laborals, o la incorporació d'alumnat immigrant als centres escolars, i que està forçant una visió fonamentalment assistencial, tant per part de l'administració educativa com dels centres, de la nostra intervenció assessora:

- major detecció i identificació d'alumnes amb discapacitats i problemes greus d'aprenentatge, de conducta i d'altres tipus de dificultats.
- aparició de situacions de conflictes greus de relació i convivència a l'aula i centre –cicle superior de primària i secundària –
- diversitat de necessitats educatives entre l'alumnat i de nivell d'aprenentatges i competències –especialment a la secundària-
- dificultats en els centres per poder contenir i treballar amb una part de l'alumnat que manifesta desinterès i rebuig pel que li ofereix el sistema educatiu

Altres qüestions a tenir en compte també:

- la presència de la figura del professor/a de psicologia o pedagogia als IES sense funcions ben definides i sovint en situació de competència amb el professional de l'EAP
- pressions i demandes dels centres per a que es donin respostes individuals i centrades amb l'alumne/a problemàtic o amb dificultats.
- proposta i aplicació de respostes bàsicament organitzatives i/o d'exclusió en agrupaments o unitats específiques externes, però sovint sense anar acompanyades d'altres mesures adequades de caire metodològic i pedagògic.
- incorporació al sistema educatiu d'infants i joves immigrants, de vegades amb altres dificultats o necessitats no necessàriament associades al desconeixement de la llengua

Totes aquestes qüestions, entre d'altres, creiem que han condicionat clarament una concepció - des de l'administració i des de molts centres educatius- en els darrers anys de que els EAP han de ser útils i eficaços i això s'entén en paràmetres de immediatesa i d'assistència, i de resoldre, abans de res, el problema o la situació que presenta l'alumne en concret.

Aquests dos paràmetres apuntats, el de la "immediatesa" i el d' "assistència", estan condicionant la tasca professional dels equips en dos direccions confluents, i que podríem anomenar com la del "desconcert", i la de la "saturació":

desconcertats, per la diversitat de tasques que sovint

hem de realitzar i que ens demanden els centres i l'administració. Han anat en augment i algunes d'elles no estan definides ni contemplades en les nostres funcions. Les necessitats dels centres sovint passen per resoldre situacions concretes que presenten alumnes en concret. De vegades no hi ha temps ni l'espai o bé no es contempla poder col·laborar i assessorar en l'anàlisi de les necessitats i en la concreció i elaboració d'actuacions i d'accions de caire pedagògic que ajudin a prevenir o atendre de manera global les diferents problemàtiques. saturats, perquè sovint no tenim prou temps per entendre i treballar amb la màxima eficàcia professional els diferents encàrrecs, acords i actuacions. Des de l'administració educativa i la inspecció, cada cop més han anat demanant als EAP intervencions, documentació i tràmits administratius i burocràtics, els quals ens resta temps per a realitzar els compromisos consensuats amb els centres. Tot això s'agreuja perquè no hi ha –en la majoria dels equips– una provisió adequada de professionals per atendre les necessitats i les demandes del sector.

L'esperit que impregna l'actual document, així com la voluntat de plantejar-lo com un document de redefinició dels EAP i de les seves funcions, s'inscriu en el paràmetre que hem anat apuntant. Respon també a la voluntat, posada de manifest des del col·lectiu professional aquests darrers anys, de cercar noves vies de futur que connectin de nou allò que és nuclear en la nostra professió amb les noves necessitats i exigències de les institucions educatives i de l'entramat socioeducatiu de les comunitats de referència dels equips.

En aquesta línia, el *Document de Definició i Funcions dels EAP* intenta recollir algunes de les qüestions que avui són presents tant en l'exercici de la nostra pràctica professional, com en el "corpus" conceptual. Tenim clar que hi ha moltes coses, en les funcions i en la intervenció que fem, que no han de canviar, que les hem de continuar fent. Però també pensem que cal matisar alguns aspectes i introduir elements nous que s'ajustin més als moments actuals.

En aquest document de treball hem intentat recollir allò que hem cregut bàsic i que ja ha estat escrit en diferents moments i escrits: línies bàsiques dels EAP del 1984, decret de SSEE del 1994, document marc dels EAP de l'ACPEAP. Hem recuperat de manera molt intencionada la funció assessora que se'ns explicitava molt clarament l'any 84 i que poc a poc ha anat substituint-se de manera molt evident per funcions molt vinculades a l'educació especial i a funcions administratives. Incorporarem la idea de la inclusió escolar i social, entenent aquesta com una de les fites professionals que no podem deixar d'explicitar i de treballar-hi en aquesta direcció.

Hem afegit de nou la dimensió social i comunitària en la nostra intervenció, així com el pes que tindrà la contextualització en el territori concret d'intervenció de cada EAP. Aquests aspectes estan molt vinculats a tot el treball que ja fem en relació a la coordinació amb les xarxes de serveis i a la nova reorganització dels EAP en els Serveis Educatius Integrats amb competències cada cop més amplies per part dels municipis.

Pensem que els EAP no ens podem convertir només en equips d'avaluació i valoració de discapacitats de l'alumnat que requereix d'una atenció i de recursos específics, ans al contrari, si

la idea de la nova escola ens porta concebre-la com a una escola on tothom tingui cabuda, cal més que mai, ajudar i col·laborar, conjuntament amb d'altres agents educatius, al professorat i a tota la comunitat educativa a construir aquesta nova escola, des dels elements més amplis i globals als més petits i concrets.

Finalment, i dins aquest marc de redefinició apuntat, considerem convenient fer esment de quatre grans qüestions que avui ens permeten pensar en el futur i començar a dissenyar-lo. Aquestes quatre qüestions fan referència a la identificació i valoració de les necessitats educatives especials, a les noves demandes socials als serveis públics, a l'actual procés de descentralització de serveis endegat des de l'actual govern autonòmic i a la creació de la nova estructura de serveis educatius integrats. A continuació passarem a desplegar cadascun d'aquests punts, en tant que considerem són fonamentals en el moment d'explicitar el perquè de l'actual proposta de definició i funcions dels EAP.

[a] La identificació i valoració de les necessitats educatives especials en aquests darrers anys, i en especial a partir de la definició de l'Associació Americana sobre el Retard Mental del 1992, ha sofert una profunda revisió i reformulació, tant conceptual com en relació a la resposta educativa, i que afecta de manera molt significativa les següents consideracions:

- el propi concepte de necessitats educatives especials,
 - la consideració de la naturalesa interactiva i contextual de les nee,
 - la seva identificació i valoració,
 - l'extensió col·lectiva del concepte de necessitats educatives ja no només individual i
 - la pròpia intervenció psicopedagògica.
- El concepte de necessitats educatives especials: s'amplia el concepte a l'emfasitzar els aspectes no estrictament escolars de les necessitats educatives tot sovint no contemplats en el currículum preestablert. S'entenen les necessitats escolars com a formant part de les necessitats educatives, però no esgotant aquestes. Circumscriu les necessitats educatives en un ampli ventall d'àmbits socials i relacionals –entre els quals l'escolar, però no només– donar-les-hi resposta comporta reconèixer les potencialitats educatives d'altres agents i institucions de la comunitat.
 - La naturalesa interactiva i contextual de les nee: s'entén que les nee no són un tret característic de l'individu, sinó l'expressió de la interacció entre una persona amb característiques intel·lectuals determinades i els contextos on es desenvolupa. El desenvolupament dels alumnes, és doncs entès com el resultat de la interacció de l'individu amb els adults i el company en els diversos contextos de vida: la família, l'escola i la comunitat.
 - La identificació i valoració: la identificació i valoració de les nee dels alumnes no pot només contemplar l'individu i intervenir-hi, sinó que ha de plantejar també l'avaluació de l'ambient en el que està immers i intervenir en aquest. S'amplien doncs els àmbits de valoració –ja no són només els estrictament escolars– i els d'intervenció –abasten i inclouen els diferents contextos de vida–.
 - Tots els alumnes: la revisió del concepte de necessitats educatives porta associat implícitament la translació d'una perspectiva "assistencial-individual" o una perspectiva de "construcció conjunta-social", amb el que això suposa de

passar d'una intervenció centrada en la casuística concreta (sense excloure aquesta sempre que sigui necessari) a una intervenció centrada en la totalitat dels alumnes i en els contextos educatius (escolars o no) d'aquests.

- La intervenció psicopedagògica dels EAP: la intervenció en els contextos educatius (d'aprenentatge) centren, per tant la intervenció dels EAP. És aquesta una intervenció que es caracteritza per la col·laboració amb els subjectes que intervenen –interactuen, realitzen activitats conjuntes, interactivitat– en els contextos d'aprenentatge. La seva és una intervenció que ha d'afavorir la competència i potencialitat d'aquells que hi intervenen, partint de la seva competència –bé siguin mestres o pares-. Aquesta intervenció vinculada als contextos demana d'una avaluació i intervenció multidisciplinària. Es dimensionen també els contextos d'intervenció i per tant el nombre d'agents amb els que s'actua. És una intervenció que es centra en els contextos escolars però no només en aquests: tant en allò referit a l'avaluació i intervenció, com en allò referit a la coordinació i col·laboració amb altres serveis, institucions o agents vinculats a l'educació o a la salut.

[b] Els profunds canvis socials que estem vivint, els quals afecten tant a l'esfera personal com social, comporten noves dimensions en relació a l'estructura familiar, a la relació amb el món laboral, a la cohesió social, etc. Són canvis que incideixen en l'estructura clàssica dels serveis públics, atorgant a aquests, fruit de les noves necessitats, funcions que tradicionalment no els eren pròpies. Així, el caràcter més assistencial que caracteritzava els serveis públics en àmbits com l'educatiu o de la salut, està donant pas a noves visions i perspectives que es caracteritzen per:

- el caràcter participat de les prospeccions, planificacions, valoracions i respostes;
- la corresponsabilitat en els processos d'anàlisi, reflexió i actuació;
- l'eficàcia de la intervenció pública mesurada en termes de qualitat i no exclusivament en termes de quantitat (un cop assolida la universalitat de determinats drets la demanda social es centre en la qualitat dels serveis);
- el caràcter dinàmic i canviant de la realitat social, i la pertinent demanda d'estructures d'intervenció dels serveis públics amb marcat caràcter flexible i adaptatiu (amb la consegüent demanda d'autonomia de gestió i planificació per part dels serveis públics)
- la proximitat en la valoració i resposta de les necessitats de la població, cosa que comporta una descentralització dels serveis públics i una major incardinació d'aquests en les estructures pròpies de cada territori;
- la creació d'estructures (xarxes) de col·laboració que afavoreixin l'emergència de les potencialitats dels implicats en els processos d'intervenció (mestres, escola, família, comunitat, d'altres serveis educatius o de salut...);
- la creació de processos compartits a partir dels desplegaments potencials dels que hi intervenen;
- la transversalitat, integralitat i multidisciplinarietat com a característiques del treball dels serveis públics, de la composició dels equips, i de les preses de decisions;
- el control i avaluació per part dels agents de la comunitat de les actuacions que realitzen en el territori els serveis públics.

Cadascuna d'aquestes noves visions i perspectives afecta

de manera important i singular la manera en com s'ha de planificar la intervenció dels EAP com a serveis públics que són. Condiciona clarament la seva estructura de funcionament, les característiques del seu treball com "equip" del sector, les seves funcions, la seva composició, així com els seus plans d'actuació en les institucions educatives, doncs aquestes són el referent bàsic i fonamental de la seva intervenció, en les xarxes de serveis de la comunitat.

[c] L'actual procés de descentralització (municipalització) no pot restar al marge de la configuració de les noves funcions dels EAP. Una major implicació en les estructures municipals implica sens dubte obviar (o abandonar) determinats supòsits de treball dels equips. Per altre banda la doble dependència, de l'administració autonòmica i de l'administració local o comarcal, configura nous reptes en el seu funcionament. És aquest un procés que advoca als EAP a definir-se com a equips que traslladen al territori les grans directius de planificació educativa (per exemple avançar en el model inclusiu) i que les adequen, conjuntament amb altres, a les característiques i necessitats del sector, alhora que traslladen les dinàmiques d'innovació del territori als serveis pertinents de l'administració. Aquests doble procés és d'una gran riquesa, tant a nivell de creació de noves formulacions "conceptuals", com de retroalimentació entre la planificació i la pràctica. Donada la tradició dels EAP, el seu "estar a primera línia" i alhora poder-se allunyar de la realitat més concreta, la seva implicació amb les institucions escolars i amb les institucions i serveis del territori, la seva proximitat a la presa de decisions que es realitzen en els contextos d'aprenentatge (escolar, familiar...), fan que els EAP actualment siguin l'únic equip que pugui garantir la posada en funcionament de les directrius de política educativa que actualment s'estan planificant des del govern autonòmic en aquesta direcció.

[d] La creació d'una nova estructura dels serveis educatius en els Equips Integrats (EI) és considerada des dels professionals que integrem els EAP com a molt positiva, amb tot cal tenir present les següents consideracions:

- la proposta actual advoca per la creació d'una estructura de coordinació, no per la creació d'un nou servei; aquest plantejament ofereix les següents dificultats:
- la coordinació entre serveis amb estructures pròpies i consolidades dificulta, complexifica i burocratitza el treball conjunt;
- no es crea una relació dinàmica sinó una relació mediada a través de les estructures verticals de coordinació;
- no es produeix una nova estructura integrada, sinó la creació d'una estructura que només suma les actuacions de serveis;
- al mantenir l'estructura de serveis independents però coordinats es complexifica enormement la concreció i definició de les funcions que són pròpies d'uns i altres;
- a la pràctica s'estan solapant intervencions (exemple LIC i EAP) i sempre que això passa, passa el següent: es perd eficàcia i els usuaris (escola, mestres, famílies, d'altres serveis...) tenen la sensació de malbaratament de recursos.
- la creació d'un nou servei, ELIC, no aclareix les competències dels diferents professionals, crea importants greuges comparatius a nivell de funcions –qui entoma i qui no la funció assessora, qui realitza i qui no els plans d'intervenció en els sectors, qui valora i qui no la repetició de tal o qual alumne..., per posar exemples més micro i més macro-, crea importants greus comparatius entre professionals de primera

línia (els EAP) i assessors de centres; crea importants greus comparatius en quan a les característiques de funcionament –horaris, sessions de treball conjunt setmanals, assistència als centres...-. Amb tot hi ha quelcom molt més important: la creació d'un nou servei pot complexificar i enlentir processos.

- des dels EAP s'és partidari de la fusió dels diferents serveis en un sol equip. Un equip que integri professionals diferents, que afavoreixi el treball adaptat i eficaç a les necessitats i característiques dels centres escolars i del territori, que faci del treball intern de l'equip bandera d'eficàcia, simplicitat, desburocratització, solidesa i rapidesa en la presa de decisions. Un sol equip multiprofessional que integri assessors psicopedagògics, formadors i treballadors socials; un equip en el que l'adscripció dels logopedes sigui total i al que paulatinament s'hi vagin incorporant fisioterapeutes (o d'altres professionals segons les necessitats i demandes socials). Un sol equip que no faci de la coordinació entre serveis la raó del seu funcionament sinó la planificació conjunta i consensuada.
- els EAP pensem que tenim un paper altament rellevant en la creació d'aquests nous equips, d'alguna manera la tradició de la intervenció psicopedagògica pública a Catalunya durant aquests darrers 20 anys (amb els seus més i menys com és lògic en un col·lectiu com el nostre) ha passat i ha estat a càrrec només del EAP; reconèixer això és quelcom també molt important.

Fins aquí hem exposat tot un seguit d'argumentacions vinculades a l'exercici de la nostra pràctica professional i que hem intentat recollir en aquest document. Per acabar aquesta llarga introducció voldríem destacar el següent:

El *Document de Definició i Funcions dels EAP* ha estat el resultat d'un important procés de reflexió interna en el si dels diferents equips que configuren l'actual xarxa d'EAP. Així doncs, donada la importància del procés endegat, pensem que recull de manera sintètica, com s'espera d'un document com el present, el pensar del col·lectiu professional. El que s'ha propiciat durant aquests darrers tres mesos ha estat una reflexió sobre la pràctica professional a partir de la pròpia pràctica. Ha estat un procés complex en el que han intervingut diferents agents, des dels professionals dels equips i els seus directors, fins a l'ACPEAP o els companys que actualment constitueixen la junta de directors d'EAP. L'autoria del document és doncs conjunta.

El document té voluntàriament el caràcter de document marc. Cal doncs el seu desplegament en tot allò que fa referència a la concreció laboral del mateix.

Demanam de l'administració la sensibilitat i el criteri necessari per recollir les nostres propostes i dissenyar uns serveis educatius al servei de la qualitat del sistema educatiu, a la vegada que potenciï el desenvolupament personal i professional dels que integrem els EAP.

Definició dels EAP

Els **Equips d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica (EAP)**, són serveis de l'administració educativa catalana i referents psicopedagògics i socials per a la comunitat educativa del sector, que donen suport i assessorament tècnic a les institucions escolars i a la comunitat educativa.

Els EAP estan sectoritzats dins la xarxa educativa catalana i, en col·laboració amb els professionals dels centres escolars i altres professionals dels àmbits socioeducatius i de la salut que configuren les xarxes públiques del territori, treballen per a la millora de la qualitat de l'educació, amb la voluntat d'avançar en un model escolar i social inclusiu.

Dins de la xarxa educativa catalana, els EAP conformen, amb altres equips -CRP, LIC, C d'A, CREDA...-, els serveis educatius del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Dins la xarxa de serveis educatius del territori, els EAP compten amb una identitat i funcions pròpies que els defineixen:

Tenen una composició **multiprofessional** (psicòlegs, pedagogs, psicopedagogs, treballadors socials) que els configura com equips interdisciplinars. Mitjançant un pla d'actuacions conjunt per als centres i el territori, reflecteixen en els seus objectius i intervencions el seu caràcter col·legiat.

Donada la seva configuració com equip, **el treball conjunt** en el si de l'equip i entre els EAP esdevé l'element bàsic per a la planificació d'intervencions de caràcter coherent i eficaç ajustades a les necessitats socioeducatives del territori.

La seva intervenció es duu a terme fonamentalment en els centres educatius sostinguts amb fons públics i abasta les **diferents etapes educatives**: educació infantil, primària i secundària, tot i que es prioritzen les etapes obligatòries.

La característica principal que identifica l'exercici professional dels seus components i de l'equip és **l'assessorament psicopedagògic i social** en els **diferents àmbits de la comunitat educativa** (alumnes i famílies, centres educatius i sector). Aquest assessorament es duu a terme en un **marc de col·laboració** amb els diferents professionals dels centres educatius i/o de les xarxes de professionals dels serveis de la comunitat.

La intervenció social i psicopedagògica ha de potenciar la participació de les persones (alumnes, professors, famílies, altres professionals...), per tal de propiciar dinàmiques que afavoreixin l'eficàcia i la competència personal i professional dels diferents agents educatius.

Els professionals dels EAP són **assessors externs** als centres educatius; el nucli majoritari de les seves intervencions es situa en els centres, però en estreta relació amb els serveis i professionals del sector.

En els centres educatius es duu a terme una intervenció institucional, amb l'atenció sistemàtica d'uns professionals de referència i amb un pla d'actuacions concret i consensuat.

Els plans d'actuació dels EAP i dels centres s'elaboren en funció de les característiques i necessitats del sector d'intervenció i dels centres educatius, orientats pels principis de proximitat, negociació, suport i supervisió; adequant de manera **autònoma i contextualitzada** les directrius de caràcter general que estableix el Departament d'Educació per als Serveis Educatius.

En la seva intervenció es dóna especial rellevància a les actuacions preventives i optimitzadores per tal de:

- donar una adequada atenció i resposta al desenvolupament personal de tots els alumnes i especialment a l'alumnat amb necessitats educatives especials;
- donar suport al desenvolupament institucional aportant elements per a una major optimització de les formes organitzatives i metodològiques de cada centre, dels seus recursos, de la dinàmica institucional, del treball en equip del professorat i de l'abordatge de les tasques educatives que els són pròpies;
- afavorir un marc de col·laboració entre els centres educatius i serveis de l'administració educativa i/o sociocomunitaris per tal d'afavorir la coherència i la coordinació de les actuacions adreçades a la inclusió social;
- aportar criteris que permetin racionalitzar i coordinar les respostes i recursos comunitaris, institucionals i personals per a la consecució de pràctiques educatives inclusives i de qualitat.

La intervenció de l'EAP amb l'**alumnat que presenta necessitats educatives especials** i amb les seves famílies, es realitza al llarg dels diferents moments del desenvolupament personal i educatiu del noi/a, afavorint la seva inclusió en els contextos naturals de vida i la seva posterior inserció en la vida adulta.

Mitjançant els seus professionals, es converteix així, en un important referent de l'alumnat amb NEE i les seves famílies al llarg de tota la seva escolaritat.

La intervenció té un caràcter **global i dinàmic**, perquè en el seu abordatge té en compte en estreta interrelació els aspectes personals, familiars, escolars i socials dels alumnes.

Les actuacions es realitzen en el mateix context en el qual sorgeixen les necessitats o demandes, vinculant-les amb els mecanismes de la vida quotidiana que els emmarca.

Es potencia, des d'una perspectiva optimitzadora, la utilització dels propis recursos personals i/o institucionals i dels serveis del territori, alhora que es treballa per millorar les capacitats formatives i d'interacció dels diferents agents implicats en l'educació i atenció a l'alumnat.

Es prioritzen els sistemes propis de la vida de la comunitat, amb

una clara voluntat "normalitzadora" i *inclusiva*, en el sentit de facilitar i promoure l'atenció educativa en contextos escolars i socials naturals i comuns a tothom.

L'EAP, per les seves característiques, és un servei que disposa d'un coneixement ampli i proper del sector d'intervenció, per això col·labora en la detecció de les necessitats educatives del sector, aportant criteris i participant en els òrgans de gestió i fent propostes, juntament amb altres serveis i òrgans de la comunitat, per a la planificació i optimització dels recursos educatius del territori.

Funcions dels EAP

1. Assessorament psicopedagògic i social a les institucions educatives i als equips docents per a la millora de les pràctiques educatives en el marc d'un sistema educatiu de qualitat i inclusiu.
2. Col·laboració amb el professorat i serveis educatius en el disseny i aplicació d'actuacions i programes d'intervenció orientades a la prevenció de situacions de risc emergents en l'àmbit educatiu i social.
3. Identificació i avaluació de les necessitats educatives especials de l'alumnat, en col·laboració amb el professorat i serveis, per tal d'assessorar en l'elaboració de propostes educatives orientades a facilitar la seva participació en els contextos de desenvolupament i aprenentatge de l'entorn escolar i social.
4. Participació en les xarxes de serveis educatius, socials i de salut del sector per tal de compartir un coneixement global dels contextos de desenvolupament de l'alumnat i oferir una resposta coordinada i integral als alumnes i a les famílies.
5. Detecció de necessitats en l'àmbit socioeducatiu i aportació de criteris tècnics i propostes de millora als òrgans corresponents de l'administració educativa.
6. Col·laboració amb les administracions en la planificació i optimització dels recursos educatius del territori, aportant el coneixement del sector.
7. Informar als òrgans competents de l'administració en temes relacionats a l'escolarització de l'alumnat.

Desembre 2004



la importància del treball conjunt i la continuïtat assistencial. Cal continuar en aquesta línia de col·laboració de l'àmbit educatiu i de la salut mental infantil. Poder treballar conjuntament amb aquests especialistes ens permet anar més enllà que si el treball es desenvolupa per diferents professionals de forma aïllada. La combinació de les diferents lectures, des d'una vertadera dinàmica interdisciplinària, augmenta les possibilitats d'intercanvi que permet construir conjuntament una comprensió de funcionament mental, relacional i conductual del cas. Això aporta una coherència entre les diferents intervencions.

M'agradaria recalcar que la incorporació d'especialistes en SM no significa "únicament un augment de recursos", va molt més enllà: indica el reconeixement de la particularitat del nen amb TGD i el que comporta la seva atenció en l'àmbit educatiu.

Acàcies no és només una escola, és un espai de vida, amb les condicions adequades per afavorir el màxim nivell de desenvolupament dels nens i adolescents que no poden ser continguts en un medi escolar ordinari.

Sempre que sigui possible, preveient l'objectiu de la inclusió, procurem promoure transicions d'un Centre Educatiu a l'altre, les propostes d'escolarització no són definitives.

Proposem **Escolaritzacions Compartides**, per que hi ha nens que poden beneficiar-se dels avantatges que ofereixen les dues escoles, tant pel que fa als aprenentatges com als aspectes de relació o socialització. L'escola especial pot oferir recursos adaptats a les necessitats dels nens i nenes, i una atenció molt més individualitzada, mentre que l'escola ordinària els ofereix l'oportunitat de relacionar-se i socialitzar-se en un entorn normalitzat i ric en estímuls. Es proposen diverses modalitats: matins a l'EE i tardes a l'EO, una jornada complerta a la setmana a l'EO, tres dies a l'EO i dos a l'EE, segons les possibilitats però sempre amb el compromís d'elaborar un currículum conjuntament entre les dues escoles i amb la coordinació suficient per part de tots els professionals implicats.

Aquesta modalitat d'escolarització compartida requereix un treball en comú, una coordinació entre les dues escoles per poder definir els objectius, els continguts, les activitats, l'avaluació, etc., que comporta una dedicació de temps i esforç per part de tots els professionals implicats. És necessari tenir-ho en compte a les dues escoles.

Actualment 3 dels nostres alumnes fan una escolarització compartida.

Un nen i una nena dels que van començar als 4 anys van iniciar una escolarització compartida i ara poden estar en centres ordinaris a temps complert. (Des de l'EE es col·laborem amb l'EAP en el seu seguiment).

Referent als altres casos valorem que segueix essent la millor indicació continuar a Acàcies. Sabem que cada nen fa un procés propi i únic i que hem d'anar revisant i decidint el model d'escolarització que més els compregui, els ajudi a sentir-se millor i a tenir més ganes d'aprendre.

Col·laboració amb els EAPS per l'assessorament a les escoles ordinàries

Pensant en l'escola ordinària, oberta a la inclusió d'aquests alumnes i en les dificultats que plantegen, entenem que una de les funcions dels centres específics de TGD com el nostre és poder transmetre uns coneixements sobre els nens amb aquests trastorns i què fer amb ells, millorar la comprensió i garantir el tractament adequat. Aquesta idea ja es contempla en

el Pla Director de l'EE i és una convicció compartida per tots els centres que participen en la Coordinadora de Centres Específics de psicosis i autisme.

Molts nens amb aquest trastorn estan escolaritzats a temps complert en escoles ordinàries, fet que afavoreix la seva evolució si se'ls pot donar l'atenció que necessiten. En alguns d'aquests casos com a psicopedagoga d'Acàcies, amb el suport de l'equip clínic, col·laboro amb els EAPS en l'assessorament a aquestes escoles ja que es troben en situacions problemàtiques que plantegen dubtes. Es tracta d'ajudar a comprendre i conèixer el trastorn del nen, els moments de canvi i crisis, reflexionar sobre les prioritats de treball, els límits que cal posar, les actituds que cal mantenir davant les diferents conductes... Segons el cas establim diferents tipus de col·laboració: en alguns casos només en el moment en que es planteja el model d'escolarització, amb d'altres he anat fent un seguiment puntual cada curs, i també en d'altres són el mestres de les escoles ordinàries que venen a Acàcies per conèixer la modalitat de intervenció i poder reflexionar sobre les dificultats dels seus alumnes.

Aquesta intervenció es valora positivament i les demandes augmenten. Per això durant el curs 2003-04 es va crear un grup de treball, format per representants dels professionals dels diferents àmbits (Inspecció Educativa, EAP, CSMIJ, EE, EO, E, EI) amb l'objectiu de valorar les necessitats i elaborar una proposta concreta de funcionament dels CEE amb col·laboració amb els CSMIJ com a centres proveïdors de recursos per a l'alumnat amb TGD.

En la proposta elaborada es planteja un equip interdisciplinari amb seu a l'escola especial que col·labori amb l'EAP en la detecció, valoració i orientació de l'alumnat amb TGD i en la formació i assessorament als equips educatius de l'escola ordinària. També es fa una previsió de recursos necessaris per a facilitar la inclusió.

Treball amb equip: de l'escola especial a la inclusió

Tan sols a partir dels dubtes, la reflexió conjunta i la cooperació amb mentalitat oberta, podem, des de les diferents escoles avançar conjuntament per aconseguir que els nens i nenes amb TGD, com tots els altres, puguin assolir el màxim nivell d'integració personal i social.

És per això que no cal crear el debat sobre: *quina és la tipologia de centre més adequat EE o EO*, sinó tenir en compte que cada nen és únic i avançar en el respecte per la diferència, en l'educació des de la diferència; identificant-la i respectant-la, per poder-la viure millor.

Pel que fa els dubtes sobre l'escolarització d'aquest alumnat, tan sols plantejar-nos no només: *què fan, com ho fan i on ho fan*, sinó també, i sobretot, com **se senten**. Per poder-nos plantejar *què fem, com ho fem, on ho fem* i sobretot com **ens sentim**.

S'ha avançat molt, però encara queda camí per recórrer. S'ha de tenir en compte el desgast que comporta als professionals la demanda contínua d'atenció que requereix aquest alumnat. Per això cal dotar del personal i els espais de reflexió conjunta necessaris per poder treballar amb la tranquil·litat que aquest alumnat necessita.

"Un dia, la Maria no va venir a l'escola, i ens van posar un altre mestre al seu lloc. (...). Pobra Maria! Tan contenta que estava sempre, tantes cançons que ens cantava, tant que ens

animava... i sembla que darrerament s'ho passava molt malament. Com m'agradaria saber parlar, per poder anar a trobar-la i dir-li que tots l'estimàvem, que la trobarem a faltar, que ens ha ensenyat moltes coses, encara que ella no se n'hagi adonat, i que ens ha fet molt més bé del que s'imagina. Ben segur que no sap que jo he après a comptar fins a tres gràcies a la seva cançó de les lloques; com tampoc no deu saber que allò eren gallines, però aquesta errada valdria més no dir-la-hi, no fos que encara la desmoralitzés més. Li demanaria que tornés a l'escola i que no es posés mai més trista, perquè amb nosaltres el que compta no és tan sols el poc que aprenem, es vegi o no, sinó tot el que fa que ens distregui, ens faci ser més actius i feliços, i ens porti lluny dels nostres neguits. Cap mestre no s'ha de sentir fracassat amb nosaltres, perquè, encara que no ho sembli, ens fan molt de bé”.

Rosa M. Esteller
“Entre dos silencis”



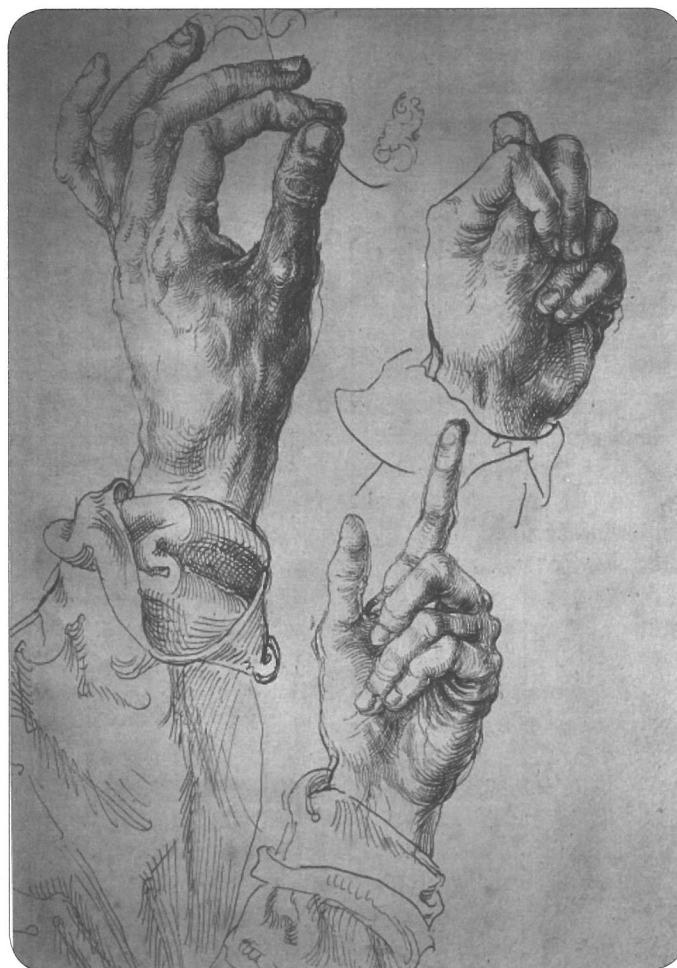
Referències Bibliogràfiques:

- BASSEDAS, E.; HUGUET, T.(2005): “L’alumnat amb Trastorn Mental greu (TMG) a l’escola”. **Àmbits de Psicopedagogia**, núm. 13, p. 37-39.
- BRUN J.M.; Villanueva, R. (2004): *Niños con autismo. Experiencia y experiencias*. València: Promolibro.
- ESTELLER, R.M.(2003): *Entre dos silencis*. Barcelona: Baula.
- GARANTO, J.; PAULA, I(2003): *L’alumnat amb trastorns generalitzats del desenvolupament*. Documents d’Educació Especial núm. 16. Barcelona: Dept. d’Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- RIVIÈRE, A.; MARTOS, J. -comp.- (1998): *El tratamiento del autismo*. Madrid: IMSERSO.
- VERDAGUER, M.A.; BUSQUETS, M.; LLVINA, M.A.; SALA, A.; ANTÚNEZ, E.(1998):Una experiència de escolarització compartida. *Aula de Innovació Educativa*, núm76, p.58-61.

Documents de consulta:

- Model d’Atenció Integral Educatiu-Sanitari de l’alumnat que presenta autisme i psicosis infantil en els centres docents*. Coordinadora de Centres Específics-ACTAPI. Setembre 2003.
- Pla Director d’Educació Especial*. Maig 2003.
- Proposta de Model d’atenció dels Centres de Salut Mental Infantil i Juvenil en unitats i centres d’educació especial*. Dept. d’Ensenyament, Dept. de Sanitat i Seguretat Social, Servei Català de la Salut. Juny 2002.
- “Recomanacions per a l’atenció dels trastorns mentals greus en la infància i l’adolescència”* Quaderns de Salut Mental 6. Servei Català de la Salut.2003

Correspondència amb l’autora: Carme Hortal Espi. Mestre i psicòloga. Assessora psicopedagògica unitat Acàcies del CEE Font de l’Abella. EAP Gironès-Est. CEE Font de l’Abella. Montilivi, 100, 17001 Girona. Tel. 972 206 547. E-mail: chortal@xtec.net



LA COL-LABORACIÓ DE PROFESSIONALS AL VOLTANT DE L'ALUMNAT AMB DISCAPACITAT. UN CAMÍ CAP A L'ESCOLA INCLUSIVA^[1]

Eulàlia Bassedas i Ballús

EAP B 01 Nou Barris

RESUMEN

“Colaboración entre profesionales que trabajan alrededor de los alumnos con discapacidad. Un camino hacia la escuela inclusiva”

En el artículo se analizan las relaciones de colaboración que se deben dar entre los profesionales que trabajan alrededor del alumnado con discapacidad en los centros ordinarios, tanto dentro como fuera de la escuela: maestros tutores, maestros especialistas en educación especial, logopedas, fisioterapeutas, orientadores, psicopedagogos, psicoterapeutas, especialistas en déficits específicos,.....Se analiza la importancia que los diferentes profesionales dan a la colaboración y sus culturas implícitas, las estrategias y actitudes que facilitan la colaboración, las estructuras internas en el centro y externas que promueven la colaboración, y los momentos claves para colaborar a lo largo de la escolaridad de los alumnos.

ABSTRACT

“Collaboration between professionals working with children with special needs. A way towards an inclusive education”

This article aims to analyze the contribution between different professionals, that work in different ways with handicapped children, in or outside the school: class teacher, special educational teacher, educational psychologist, physiotherapist, speech therapist, learning assistant, psychotherapist,.....It is analyzed the importance that give to the collaboration these different professionals, the strategies they use, the attitudes that make easy the collaboration, the structures in or outside the school we need to collaborate, and the key moments to collaborate in the schooling of a child.

INTRODUCCIÓ

Totes les persones que treballem al voltant de l'alumnat amb discapacitat en els centres ordinaris, ens adonem que les situacions amb què ens trobem en els processos d'escolarització són complexes, cal tenir en compte múltiples aspectes que hi estan vinculats: comprendre les necessitats derivades de la pròpia discapacitat i de l'entorn familiar i social de l'alumne, posar-se en contacte amb els professionals que tenen coneixement de l'alumne i que poden aportar informació necessària que ajudi a avançar en el seu desenvolupament, anar treballant amb el context escolar perquè durant la vida escolar de l'alumne li ofereixi situacions que li permetin desenvolupar les seves capacitats al màxim, anar resolent conjuntament les situacions de conflicte que es van presentant en el dia a dia, amb l'alumne, els seus companys, la seva família... En aquest sentit és pertinent el concepte que han introduït els autors que han treballat a fons els processos d'inclusió educativa (tant en la pràctica educativa, com en la recerca), de “barreres per a l'aprenentatge i la participació” (Ainscow, 2001; Booth i Ainscow, 2002)) per identificar les dificultats que necessàriament cal vèncer per avançar en els processos d'inclusió escolar i social.

Farem un petit comentari sobre el concepte d'inclusió, en el qual s'identifiquen aquells corrents de pensament que tenen com a objectiu reestructurar les escoles en la seva capacitat de donar resposta a les necessitats dels alumnes. L'orientació inclusiva es refereix al dret de totes les persones, no només a aquelles que tenen discapacitats, a no ser excloses del sistema educatiu ordinari. El moviment social que és a la base de l'escola inclusiva fa confluïr els interessos de diverses disciplines: educació especial, psicologia educativa, pedagogia social, educació intercultural, antropologia... Des d'un punt de vista psicològic enllacen amb concepcions interaccionistes de les característiques individuals. El plantejament que guia aquesta perspectiva és la de ser capaços de crear una escola que pugui atendre totes les diferències que

hi ha entre l'alumnat (cultures, ètnies, capacitats...) evitant que aquestes diferències es transformin en desigualtats i aconseguint en els alumnes el nivell màxim de desenvolupament possible. En aquest sentit, podem assenyalar que es planteja la necessitat de no desvincular l'atenció de l'alumnat amb discapacitat als centres, a una posició ètica en relació als drets de les persones amb discapacitat i la implicació de tots els professionals de l'educació en aquest posicionament.

Tenir en compte la complexitat del camí cap a l'escola inclusiva (Staniback, 2001; Porter, 2001, Ainscow, 2001) fa necessària la col·laboració de diferents professionals, cadascun dels quals des del seu saber específic, pot ajudar a anar aportant respostes als interrogants que les situacions d'inclusió educativa i social ens porten. Els processos de col·laboració han estat definits per Tharp (2002) com la realització d'una activitat productiva conjunta, en què persones amb diferents graus de coneixements respecte d'un tema treballen juntes en la consecució d'un producte o d'un objectiu comú i durant aquest temps utilitzen la conversa per resoldre la situació. La cultura de la col·laboració ha estat identificada com a imprescindible per Parrilla i Gallego (2001) per afrontar el desenvolupament d'una escola oberta a la diversitat. Segons aquestes autores, i recollint recerques d'estudis en aquest tema, es poden identificar els beneficis de la col·laboració a les escoles en els següents aspectes:

- la col·laboració permet als professors buscar respostes a les necessitats dels alumnes a través de posar en comú l'experiència dels diferents professors.
- la col·laboració facilita deixar de banda un model professional “burocràtic” per emprendre models que tenen a veure amb la resolució conjunta de problemes, que permet construir nou coneixement
- els grups col·laboratius de professorat promouen sentiments de seguretat, confiança, autonomia, llibertat i pertinença a un grup
- els professors que fan activitats col·laboratives a l'aula permeten que els alumnes aprenguin el valor de les pautes de

col·laboració, que es consideren necessàries per a sobreviure en una societat global i interdependent com la del segle XXI.

En aquest sentit és interessant i coherent amb el plantejament dels diferents punts assenyalats anteriorment, la perspectiva que ens planteja Parrilla (2003), en el sentit que “crear comunitats inclusives, de tots i per a tots, és crear comunitats de col·laboració”. Segons l'autora, els diferents processos de resposta a la diversitat que s'han anat donant en els centres aquests darrers anys, estan basats en projectes, experiències i estudis que posen de relleu la col·laboració com a “estratègia amb capacitats de promoure respostes adequades a les demandes de la diversitat”. Identifica diferents àmbits on cal plantejar la col·laboració:

- la col·laboració entre el professorat, amb la formació de grups de treball de mestres i professors, projectes de col·laboració amb institucions externes als centres educatius, grups de suport i ajuda entre mestres...
- la col·laboració a l'aula, en el sentit de creació de comunitats de convivència per a tots, i també de comunitats d'aprenentatge, utilitzant diverses estratègies metodològiques i organitzatives conegudes: tutoria entre iguals, aprenentatge cooperatiu, treball per projectes, xarxes d'acollida d'alumnes, grups de suport entre alumnes, utilització del suport a l'aula per part del professorat d'educació especial...
- la col·laboració entre comunitats escolars, mitjançant l'establiment de xarxes de col·laboració entre mestres i professors de diferents centres, i en l'establiment de grups interprofessionals, entre professionals interns i externs al centre educatiu
- la col·laboració entre escola i comunitat, en experiències de treball conjunt amb les famílies i l'entorn social de l'escola
- la col·laboració entre escola i recerca, en el sentit d'encetar recerques per poder sistematitzar les experiències que s'estan duent a terme i també poder estudiar a fons i donar la veu als protagonistes de les experiències d'inclusió: els mestres, els alumnes i les seves famílies.

En el nostre treball ens hem centrat a estudiar alguns dels aspectes dels quals parla l'autora:

- la col·laboració entre el professorat que participa en l'educació d'alumnat amb discapacitat: tutors, mestres d'educació especial, professors de pedagogia terapèutica, altres mestres i professors...
- la col·laboració entre els professionals del centre educatiu i els professionals externs a l'escola, però que també provenen del món educatiu (professionals d'EAP, logopedes, fisioterapeutes...)
- la col·laboració entre l'escola i una part de la comunitat, entenent com a comunitat els professionals dels diferents àmbits socials (treballadors socials, educadors...) i mèdic (professionals de Centres de Salut Mental, professionals de centres d'atenció precoç...) amb l'àmbit educatiu, ja sigui intern de l'escola com extern.

Concretament, ens ha interessat aprofundir en l'anàlisi d'alguns aspectes concrets:

- la importància que s'otorga als processos de col·laboració entre professionals
- la cultura professional que facilita processos de col·laboració
- les estructures organitzatives que milloren l'establiment de col·laboració
- les estratègies que fan servir els professionals
- les actituds que faciliten la col·laboració
- els moments clau de col·laboració al llarg de l'escolaritat de l'alumnat

Per tal de dur a terme la recerca es va treballar a través de la metodologia d'estudi de pràctiques concretes que són considerades positives per a les persones que les duen a terme, malgrat que s'hi puguin identificar dificultats i aspectes a millorar. Les dades es varen recollir a través d'entrevistes i qüestionaris amb professionals implicats en diverses experiències. Hem partit de la base que el seguiment de l'alumnat amb discapacitat requereix diferents nivells de col·laboració:

- dels professionals dins dels centres educatius: els tutors/es, els mestres d'educació especial i pedagogia terapèutica, els educadors, els auxiliars d'educació especial, els professors de psicologia i pedagogia, l'equip directiu...
- dels professionals educatius externs a l'escola, que treballen als centres educatius de diferents maneres, com a assessors i/o directament amb els alumnes: logopedes, fisioterapeutes, mestres itinerants de cecs, professionals d'EAP, professionals de centres de recursos específics...
- dels professionals externs a l'escola (Benestar Social, Salut i altres professionals de fundacions o associacions), que atenen fora de l'àmbit escolar aquests alumnes i que estableixen formes de coordinació de manera estable i organitzada amb els professionals vinculats al món escolar per fer plantejaments conjunts i seguiment de l'alumnat

S'ha dut a terme una tria de diferents experiències de cadascun dels nivells de col·laboració que hem esmentat.

Passarem a continuació a fer una explicació dels aspectes més importants identificats en els sis elements d'anàlisi triats.

1. LA IMPORTÀNCIA DE LA COL·LABORACIÓ

La gran majoria de professionals amb què s'ha treballat han manifestat a través de les entrevistes o en els qüestionaris que la coordinació i col·laboració entre professionals és un element fonamental en el treball amb l'alumnat que presenta més necessitats, entre els quals entenem que hi ha l'alumnat amb discapacitat. Segons aquests professionals, la coordinació i col·laboració implica millores per a l'alumne, per a la seva família i per al treball dels mateixos professionals.

Hem pogut veure en una anàlisi més qualitativa que hi ha dos eixos fonamentals que poden explicar la importància i les possibilitats de fer treball col·laboratiu entre professionals:

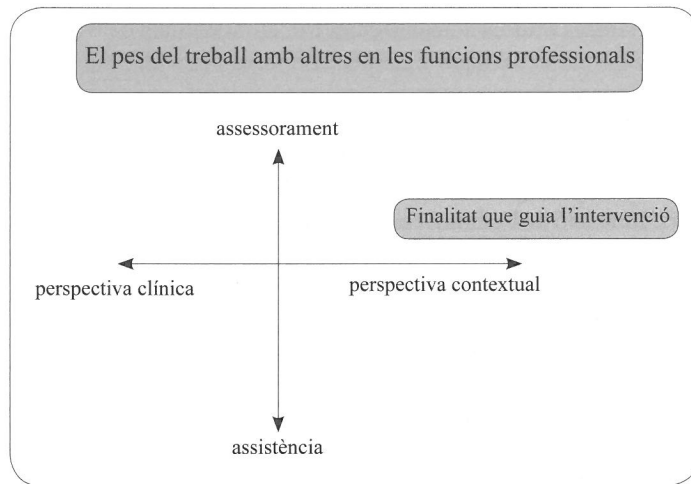
- el grau en què es necessita dels altres per a la pròpia tasca professional
- la finalitat que guia el propi treball professional

Fent una anàlisi del primer aspecte, veiem que els professionals que estan al voltant de l'alumnat amb discapacitat dins i fora dels centres educatius els podem situar en un contínuum entre dos pols que podríem identificar com des del treball d'assessorament al treball assistencial directe. Per tant, tenim

professionals per als quals el treball amb d'altres és un element cosubstancial, imprescindible per dur la seva feina, fan poques actuacions en què no necessitin d'altres professionals. En aquesta perspectiva situem els professionals en què l'assessorament és una part fonamental de la seva funció, és a dir, els professionals de la psicologia, pedagogia i treball social dels EAP i els dels Centres de Recursos Específics en relació a diferents tipus de discapacitat: visuals (CREC), audició i llenguatge (CREDA) i motrius i de comunicació (UTAC). Hi ha un segon grup de professionals que tenen una part del seu treball en el que no és imprescindible, la col·laboració amb d'altres (el treball docent del tutor o del mestre d'educació especial, el treball de reeducació logopèdica o fisioterapèutica...), però en les funcions dels quals sempre s'esmenta la importància de la relació amb els altres per tal d'optimitzar el treball. Per tant, la recerca de la relació amb els altres dependrà del pes de la part assistencial de les seves funcions i també, com veurem més endavant, de la finalitat que guia el seu treball, des d'una perspectiva més clínica o més educativa. Finalment, trobem també professionals per als quals el treball amb d'altres pràcticament no està contemplat en les seves funcions i són habitualment professionals del món sanitari (metges, psiquiatres, psicòlegs clínics), per als quals el treball de col·laboració està essent un element novedós.

El segon eix que ens pot ajudar a entendre la importància que els diferents professionals donen a la col·laboració entre ells, l'anomenem la finalitat que guia la intervenció i té a veure amb els plantejaments teòrics que guien la pràctica professional: ens podem trobar amb professionals que es mouen en un model d'intervenció global, sistèmic, de tenir en compte la complexitat de les situacions, cas que ens situaríem en una perspectiva interaccionista, o bé amb professionals que tenen un plantejament més centrat en l'individu, en un treball que podríem anomenar més clínic, més individualista, centrat en el model mèdic lineal i amb components més innatistes. En aquest eix podem trobar tant professionals del món educatiu (mestres i professors), com professionals externs educatius (professionals d'EAP, logopedes...) com professionals de la salut i del treball social. L'interès d'aquests professionals a buscar estratègies de treball conjunt, a fer visions més globals, vindrà donat pels plantejaments personals i d'equip que guien el treball.

La conjunció dels dos eixos ens donarà perfils diferents de professionals, per als quals buscar la col·laboració amb els altres serà més o menys important i que actuaran en els seus camps professionals d'una manera o d'altra, i buscaran estratègies de treball conjunt o no. En principi, per als professionals per als quals l'assessorament és un element principal en el seu treball, pot resultar més fàcil plantejar-se el treball amb altres, però serà un treball més o menys col·laboratiu, en la mesura que els seus plantejaments teòrics de base ho possibilitin.



(fig. 1. Els dos eixos que expliquen la importància que es dona a la col·laboració entre professionals)

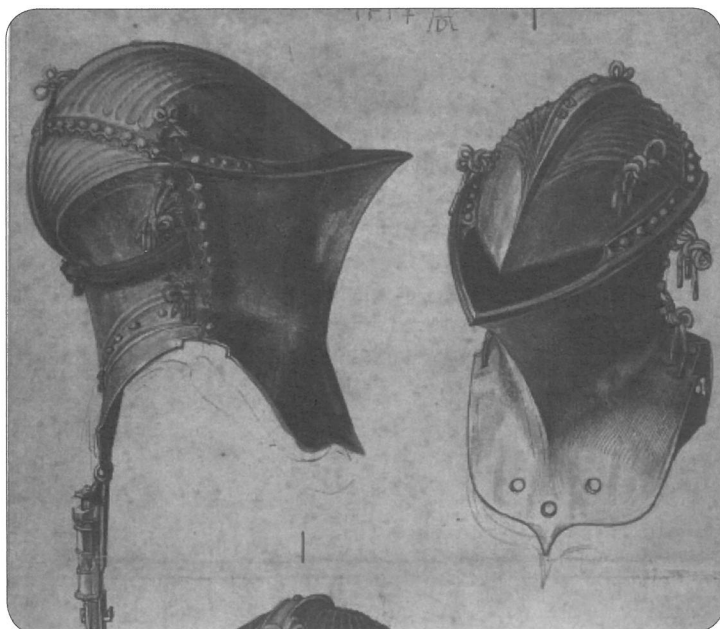
Partint d'aquesta figura podem trobar que diferents professionals es trobaran en una o altra part dels espais que configuren els eixos. Així, quan en una escola es troben professionals que donen importància a la col·laboració i a més tenen una perspectiva contextual, és segurament més fàcil que es puguin establir estratègies de treball conjunt que possibilitin millores en l'alumnat.

2. LA CULTURA DELS PROFESSIONALS AL VOLTANT DE LA COL·LABORACIÓ I LA INCLUSIÓ

La pràctica professional està basada en una sèrie de sabers, creences, estratègies, que es van adquirint al llarg dels anys, i que sempre es fonamenten en una concepció implícita de tipus teòric sobre diferents temes relacionats amb la pràctica professional. Tal com hem comentat en l'apartat anterior, un dels eixos que ens permeten explicar la importància que els professionals donen a la col·laboració amb d'altres està estretament relacionat amb la finalitat que guia la intervenció, i aquesta finalitat entenem que està relacionada amb aquestes idees i cultura implícita.

En l'anàlisi de les respostes donades pels diferents professionals a les entrevistes realitzades, hem pogut identificar quatre grups d'idees implícites que guien la presa de posició en relació a la inclusivitat i la col·laboració entre professionals. Les tres primeres són comunes a tots els professionals, i l'última només està relacionada amb els professionals que tenen el seu lloc de treball a l'escola. Hem analitzat les següents concepcions implícites:

- sobre el treball de col·laboració entre professionals al voltant de l'alumnat amb discapacitat
- en relació a temes d'atenció a la diversitat i la inclusió
- en relació als processos de canvi de les persones
- en relació al grau d'obertura i diversificació a l'aula o centre



2.1. En els centres educatius (docents i professionals externs educatius)

Partint de l'anàlisi d'aquestes concepcions implícites, podem veure que els professionals que treballen en els centres educatius es poden trobar en un continuïum quant a cultura en relació a aquests temes, des dels quals són més propers a orientacions inclusives i col·laboratives als que n'estan més allunyats.

En un primer lloc trobem els centres on els professionals entenen que només amb la col·laboració entre professionals especialistes i tutors s'aconseguirà trobar modalitats de treball a les aules i a l'escola que siguin beneficioses per a tot l'alumnat i també per als alumnes amb discapacitat, ja que cal innovar i buscar noves maneres d'afrontar les dificultats que trobem a les aules, tot oferint situacions educatives adaptades a les capacitats de tot l'alumnat que siguin enriquidores per a tots; es pensa que avançar en l'educació de l'alumnat amb més necessitats és una qüestió de tots i que cal buscar estratègies organitzatives dins del centre per poder atendre totes les necessitats dins del propi centre ordinari. També es pensa que a l'escola cal oferir a l'alumnat situacions educatives que possibilitin la construcció del coneixement tenint en compte la situació inicial de cadascú.

En un altre part d'aquest continuïum ens trobem a professionals que comencen a plantejar-se la necessitat de col·laborar amb d'altres, però que encara no de manera generalitzada es veu necessari a tot el centre; sobretot hi estan implicats els especialistes, però es comença a coordinar les accions d'uns i altres; es comencen a dur a terme al centre algunes estratègies d'atenció a la diversitat normalitzadores, però sempre hi ha l'especialista que està al darrere. S'està en procés d'anar incorporant una visió constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge, però aquestes idees són encara molt inicials. Són escoles on es plantegen situacions col·laboratives, però encara de manera no generalitzada a tota la institució escolar i depenent del professorat del moment. Els plantejaments col·laboratius i inclusius encara no formen part de la cultura i l'organització del centre.

I finalment ens podem trobar amb professionals que tenen dificultats a trobar-se, ja que es pensa prioritàriament en el centre que cadascú té la seva part de la feina i no es valora el treball conjunt; l'especialista d'atenció a la diversitat treballa de manera individual, normalment fora de l'aula, ja que els plantejaments generals d'escola són molt homogenis: no es tenen moltes expectatives en relació a l'alumnat amb discapacitats i es pensa que estan possiblement millor en centres d'educació especial perquè necessiten actuacions molt especialitzades.

2.2. Els professionals de la xarxa

També els professionals de la xarxa de serveis al voltant de l'alumnat amb discapacitat (com hem dit, serveis de salut, serveis socials i altres) es troben en posicions diverses en un continuïum; per a uns, la col·laboració és important perquè es busquen solucions a situacions que requereixen l'atenció en una mateixa direcció de professionals de diferents móns: el saber de cadascú és fragmentari i es necessita la col·laboració amb d'altres per resoldre determinades situacions; el tema de la inclusió educativa i social s'ha considerat per part dels professionals i s'intenta anar cap a plantejaments compartits. Per a aquests professionals es veu la necessitat de tenir una estructura permanent que reculli les necessitats que es detecten des dels diferents serveis. Des d'aquesta perspectiva, hi ha possibilitat de fer accions preventives que poden anar més enllà del coneixement mutu.

Per a d'altres, la col·laboració s'ha iniciat per part d'alguns professionals i s'està en un procés de coneixement mutu; els integrants d'aquests grups creuen que es resolen coses amb el treball conjunt que no es podrien resoldre d'una altra manera, però no hi ha plantejaments comuns dels temes vinculats a la inclusió educativa de manera explícita, però sí d'alguns aspectes de la inclusió social, ja que la problemàtica social és la que ha portat a engegar projectes comuns.

Finalment, ens trobem amb professionals que tenen una col·laboració a nivell de seguiment de casos, però no hi ha cap estructura que englobi tots o la majoria dels professionals que treballen en un sector i, per tant, es fa difícil compartir cultura quant als temes d'inclusió. En general, hi ha encara un cert desconeixement i en alguns casos poc reconeixement de la feina dels altres; cadascú fa la seva feina sense iniciar processos de treball compartit a nivell grupal.

3. LA CREACIÓ D'ESTRUCTURES DINS I FORA DE L'ESCOLA PER A SUSTENTAR LES EXPERIÈNCIES DE COL·LABORACIÓ

3.1. Les estructures en els centres educatius

Hem pogut veure que, a part dels aspectes relacionats amb les concepcions implícites dels professionals en relació a aquests temes, és molt important l'existència d'una organització que faciliti les pràctiques professionals en un sentit inclusiu i col·laboratiu. Hem pogut concloure que tant als centres de primària com als centres de secundària són necessàries dos tipus d'estructures per avançar en un camí cap a l'escola inclusiva:

- d'una banda, les que tenen un caràcter col·legial i institucional (la Comissió d'Atenció a la Diversitat, la reunió entre cap d'estudis/EAP/ mestres d'educació especial, l'equip d'educació especial, la comissió social...)
- d'altra banda, les que tenen una funció de seguiment d'un alumne o grup d'alumnes (el cicle, mestre de suport i tutor, logopeda i tutor, EAP i els professionals que atenen l'alumne...)

En relació a les estructures institucionals, creiem que té una importància clau el que habitualment s'anomena Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD) o bé Comissió Pedagògica, òrgan col·legial que pren organitzacions molt diverses, però que reuneix les següents característiques:

- grup liderat per algun mestre o professor de l'equip directiu (cap d'estudis o coordinar/a pedagògic) que vetlla pel funcionament del dia a dia, amb representació de professorat dels cicles (i amb vinculació amb els departaments didàctics en el cas dels centres de secundària)
- grup on hi ha representació dels diferents professionals que treballen a l'escola en relació a l'atenció a la diversitat (mestre d'educació especial, psicopedagog de centre, professionals de suport, professional de l'EAP...)
- a l'interior de la CAD es treballa amb la intenció d'arribar a prendre decisions conjuntes, fer propostes de millora de l'atenció a la diversitat dels alumnes del centre i per ajudar a avançar a la institució en aquesta temàtica, per facilitar estratègies de col·laboració al professorat, fer propostes i avaluar els procediments d'atenció a la diversitat del centre...

Els centres on el treball de la Comissió d'Atenció a la Diversitat pot aprofitar-se al màxim són els que també tenen un treball de col·laboració a l'interior dels cicles i equips educatius, en els departaments, a l'equip directiu...

També hem d'assenyalar la importància dels equips de seguiment de l'alumnat amb més necessitats. En aquests equips tant hi trobem els professionals més dedicats a l'atenció de les necessitats educatives especials i que treballen en el dia a dia amb l'alumne (el tutor, el mestre d'educació especial, el logopeda, fisioterapeuta, auxiliar d'EE...), com d'altres professionals que es poden afegir en determinats moments (professional d'EAP, professionals d'equips específics, terapeutes externs...). Aquests professionals han d'incorporar estratègies de treball conjunt que facilitin la presa de decisions i una bona comunicació amb l'alumne i la seva família.

Per facilitar un bon treball de coordinació i poder fer un treball col·laboratiu entre el professorat creiem que és necessari que al centre s'estableixin els dos tipus d'estructures i que es vetlli per tenir uns bons canals de comunicació i relació entre elles.

3.2. Les estructures en el treball en xarxa

Els nivells de relació entre els professionals que es donen en les diferents experiències estudiades, són sempre a dos nivells bàsics:

- un nivell de col·laboració global de zona, en què hi participen alguns representants dels professionals d'un sector
- un treball centrat en la col·laboració de diversos professionals per a la intervenció en un cas

Molts autors donen una gran importància a l'existència d'aquests dos nivells de col·laboració i es considera que un influeix en l'altre. Els treballs conjunts entre professionals s'han generalitzat en els últims temps en diversos camps de treball sota el nom del treball en xarxa (Ubieto, 2005; Leal, 2005; Dabas, 1998), treball en xarxes col·laboratives (Serra, 2004), treball en xarxa professional (Alegret, 2005). Les experiències dutes a terme sempre estan plantejades com una nova manera de donar resposta a situacions presentades per famílies ateses per professionals de diversos àmbits: educació, salut mental, treball social, en què la família pugui beneficiar-se d'un treball col·laboratiu entre els diferents agents. La concreció de les diferents experiències quant a metodologia són diverses i els professionals busquen aquelles estratègies que són capaços de posar en marxa. Un aspecte que sempre està present és la importància que es dona a la dimensió comunitària, contextual i abastant la complexitat dels problemes individuals. Es tracta de tenir en compte el subjecte com a ésser individual que viu en relació amb contextos diversos, cadascun dels quals pot aportar elements que permetin introduir millores en la qualitat de vida i la salut mental. Habitualment, es fa èmfasi en l'estudi conjunt de casos de població amb problemes prioritaris en l'àmbit social. El treball en xarxa representa una nova metodologia de treball que caldrà anar analitzant i valorant en els propers anys. Un dels aspectes apuntats des d'aquesta metodologia de treball és la de partir de resolució de problemes des de la perspectiva interdisciplinària (Dabas, 1998), en el sentit de, i cito, "els intercanvis entre disciplines impliquen cooperació, interacció i circularitat". Així, per aquesta autora, un equip de treball interdisciplinari, implica:

- un treball en equip cooperatiu
- tenir una clara intencionalitat en la relació entre les disciplines
- ser flexible quant a la recerca de models, mètodes de treball i tècniques
- reconèixer les divergències sense adoptar actituds

dogmàtiques

- mantenir una cooperació recurrent, en el sentit de donar-li continuïtat perquè ajuda a cohesionar el grup
- assegurar la reciprocitat, que ve donada per la interacció entre les disciplines.

L'anàlisi de les dades extretes de les entrevistes amb professionals estan en la línia d'estudis realitzats sobre experiències de treballs interprofessionals, dels quals podem concloure que és desitjable que hi hagi diferents nivells interconnectats en què aquesta col·laboració estigui contemplada.

- nivell de l'administració amb poder polític, en tot el que es refereix a normativa, possibilitat de recolzar projectes, posar recursos (humans i financers) per a què es puguin dur a terme els projectes necessaris, fer modificacions dels serveis que puguin facilitar més la col·laboració (horaris, sectors)...
- nivell dels tècnics amb capacitat de representació dels equips (directors/coordinadors), en què es plantegen les estratègies per avançar en la col·laboració, on s'analitzen les dificultats, on s'elaboren projectes que millorin la coordinació dels equips i la col·laboració dels professionals, on s'organitzen trobades de tots els professionals per millorar el coneixement mutu i les pràctiques professionals, on s'avança en temes que poden ser referents per a tots, es fan propostes de creació de serveis que es necessiten...
- nivell dels professionals, en el seguiment dels casos en què intervenen professionals de diferents equips de treball, on es poden conèixer, compartir i reconèixer les pràctiques professionals.

S'ha plantejat (Roaf, 2002) que les bones pràctiques són les que es poden moure al mateix temps a dos nivells diferenciats: d'una banda, amb objectius a llarg termini (a través de l'elaboració de projectes que beneficiïn els serveis als usuaris), i d'altra, també com un suport al treball del dia a dia, a través de l'estudi de casos, per tal de donar millor resposta a les demandes i necessitats dels usuaris. Aquests dos vessants del treball conjunt permeten anar ajustant la intervenció interprofessional a través de l'anàlisi de casos i alhora promouen l'elaboració de projectes de caràcter preventiu i més general. Conjuntament, ambdós vessants condueixen a l'establiment de criteris que faciliti aquest treball conjunt.

Actualment, ens trobem ja amb experiències interessants a diferents nivells, però encara hi ha un llarg camí a recórrer fins a aconseguir un bon treball de col·laboració amb tots els professionals dels diferents àmbits, que porti a plantejaments més inclusius.

4. LES ACTITUDS QUE FACILITEN LA COL·LABORACIÓ

En les entrevistes mantingudes amb tots els professionals s'identifiquen una sèrie d'actituds que mantenen les persones que posen en marxa estratègies per aconseguir arribar a acords amb d'altres i també que s'animen a avançar en el camí cap a una escola inclusiva. Farem una relació d'aquestes actituds sense diferenciar-les per grups professionals, ja que hi ha coincidència entre ells.

Identifiquem les actituds com la predisposició que una persona agafa per dur a terme accions. Les actituds s'han d'inferir a partir de les respostes dels individus. Aquestes respostes es transmeten a través d'idees, amb un component cognitiu, a través

d'emocions, quan estan vinculades a un aspecte afectiu, o bé a través de comportaments.

Actituds vinculades a l'estil de comunicació

Aquestes actituds es transmeten a través del llenguatge corporal i verbal i comuniquen disponibilitat a l'escolta, capacitat de connexió i d'estar obert a entendre la situació que planteja l'altre, capacitat de captar i interpretar bé els sentiments dels altres. També ens referim a la formulació de demandes, en l'interès a conèixer la visió de l'altre sobre una situació, de plantejar els problemes quan existeixen, de capacitat de dialogar (parlar i escoltar), de prendre en consideració les opinions dels altres. Habitualment es comenta que és més fàcil treballar amb persones que demanen ajuda, que expliquen coses que els passa amb els alumnes, que no pas les persones que no plantegen els dubtes i les inseguretats. Sembla més fàcil treballar en col·laboració amb persones que estableixen comunicacions clares, que diuen allò que pensen tot creant un clima favorable per a la comunicació i que estan disposades a plantejar-se dubtes.

Actituds vinculades a l'estil de relació

Aquestes actituds les identifiquem com aquelles que ens permeten establir relacions constructives, que permetin crear una relació satisfactòria als que integren la situació d'interacció. Així, la flexibilitat, la generositat, la capacitat d'adaptació són característiques de les persones que tenen les actituds necessàries per mantenir una relació col·laborativa. Es tracta de persones que saben esperar, que no pretenen canvis immediats i que se saben posar al lloc de l'altre. També són persones que accepten que hi ha diferents maneres de fer les coses i no pretenen canvis immediats. La capacitat de reconèixer els propis sentiments i ser capaç de controlar els propis sentiments i emocions en la relació professional dibuixen l'estil de relació.

Actituds vinculades a l'estil de treball

Es tracta de persones que tenen capacitats d'autoavaluació, que són flexibles, que saben treballar en equip. També es comenta que són persones que tenen una actitud en el treball de provar coses noves, de mostrar interès per aprendre. Així mateix, són persones que compleixen els acords i que utilitzen i respecten els circuits marcats per al treball a dins dels centres o institucions. En el treball són persones que mostren calma i autocontrol davant de les situacions amb què es troben.

Actitud de voler afrontar situacions noves

En aquest apartat recollim les actituds de les persones que són capaces de fer front a la incertesa que dona el treballar en situacions complexes i per les quals no tenim solucions preestablertes. També són persones que són capaces de poder observar els propis sentiments i analitzar el que provoca els infants i adolescents amb discapacitat (por, desconeixement, inseguretat...). Són persones que poden contenir aquests sentiments i que poden afrontar-los amb una actitud d'aprenentatge, de resolució de problemes. Són persones que tenen capacitat d'adaptació a situacions noves, poden superar les dificultats i les frustracions i no fan plantejaments rígids sinó flexibles.

Actitud de confiança en la capacitat dels altres

Són persones que tenen una actitud de confiança i de respecte en què poden aportar altres professionals. Són persones disposades a buscar camins diversos per arribar la solució conjunta d'una situació, estan motivades i tenen interès en el treball amb altres. Així mateix, es considera important reconèixer que no es pot treballar sol, el coneixement de les limitacions de la pròpia disciplina. Cal reconèixer els límits dels sabers de cada disciplina i estar disposat a veure altres perspectives que poden aportar d'altres professionals o disciplines. Es tracta de persones amb capacitat d'adaptar-se a situacions noves i amb voluntat de canvi.

Actitud d'acceptació de les diferències

Les persones que accepten que les persones amb discapacitat també són alumnes amb els mateixos drets que els altres quant a la seva tutorització i educació, tenen una actitud més col·laboradora amb els especialistes i no deixen a aquests la responsabilitat de la seva educació.

Les actituds que segons els entrevistats no faciliten el treball conjunt són:

- actituds impositives; voler imposar a una persona un funcionament que es considera correcte, sense capacitat de negociar i arribar a acords
- actituds de rigidesa: necessitat de tenir-ho tot controlat; tenir por de perdre algun tipus de poder que se suposa que es té; la rigidesa en la percepció de les característiques d'una persona, l'etiquetatge dels nens, no ajuda a col·laborar
- actituds de desencís professional: no provar; els professionals que se senten molt cansats i no volen provar res més, costa molt de poder-los implicar en tasques d'equip.
- actituds de desconfiança: no ajuda l'actitud de susceptibilitat, pensar que l'altre no vol fer; la percepció que l'altre està fent un judici de les accions que es duen a terme.
- actituds de poca espera, immediatesa: hi ha gent que vol resultats immediats i no espera, i aquesta actitud no ajuda a iniciar processos de col·laboració

5. LES ESTRATÈGIES QUE FACILITEN LA COL-LABORACIÓ

A través de les entrevistes amb els professionals hem volgut identificar les estratègies de treball conjunt que utilitzen els diferents professionals per millorar la col·laboració. Presentem una relació d'aquestes estratègies, organitzades en grans grups, sense diferenciar-les per grups professionals, ja que la gran majoria són citades per professionals de diferents àmbits de treball.

Dotar d'una estructura i organització on es pugui planificar, i plantejar i resoldre les dificultats pròpies de la tasca i on cadascú tingui la seva funció:

- posar en marxa estructures
- gestionar el temps i els horaris
- posar ordre a les informacions
- propiciar el sentiment de participació en un projecte
- organitzar estructures multinivell amb funcions diferenciades

Fer accions amb l'objectiu de tenir cura de la comunicació i la

relació:

- connotar positivament
- definir constantment la relació
- ser assertiu
- respectar els canals establerts
- tenir en compte el temps de cadascú
- potenciar la comunicació
- facilitar circuits de comunicació

Elaborar documents escrits que facilitin la presa d'acords i l'establiment de línies comunes d'actuació:

- Aportar propostes per escrit
- Potenciar que el centre escrigui les experiències que està fent
- Escriure els acords

Elaborar plans d'acció reajustables, que tinguin en compte les característiques canviants del context

- contextualitzar
- avaluar les accions dutes a terme
- fer propostes d'accions a fer ajustades i sense imposar

Donar-se temps per compartir llenguatge i coneixements

- fer accions per conèixer-se mútuament
- establir agenda de treball
- establir un temps per a la coordinació
- ser empàtic
- saber esperar
- buscar estratègies compartides

Implicar l'alumnat en la col·laboració entre professionals

- fomentar l'autonomia en els alumnes adolescents

Identificar un líder amb capacitat executiva

- identificar la necessitat de la figura
- acordar les característiques de la figura

6. ELS MOMENTS CLAU AL LLARG DE L'ESCOLARITAT PER A ESTABLIR PROCESSOS DE COL·LABORACIÓ

Globalment podríem identificar dos tipus de moments clau en què serà més necessària la col·laboració entre professionals:

1. Moments vinculats a les transicions dintre del sistema educatiu

- Inici de l'escolaritat, ja sigui al parvulari o bé a l'escola bressol, pensant en tota la informació prèvia que l'escola necessita per poder planificar la resposta educativa a l'alumne. L'EAP és clau en aquest procés, amb la identificació de necessitats, la relació amb la família i amb els professionals externs que coneixen l'alumne i a través de l'elaboració del dictamen d'escolarització, si s'escau.
- Pas de l'escola bressol al parvulari: quan l'alumne ha assistit a l'escola bressol caldrà fer un traspàs de la informació i acompanyar la família en aquest procés.
- Les transicions dins de l'etapa de primària. Cal assenyalar la importància del pas de cicles quan l'estructura bàsica de cicles funciona al centre: pas del parvulari al cicle inicial de primària, pas del cicle inicial al cicle mig i pas del cicle mig al superior. També es considera important, dins de cada curs, el traspàs d'informació inicial entre

els professionals que estan vinculats amb l'alumne, la revisió trimestral i sobretot la revisió a final de curs, en què també cal comptar amb la informació de la família i de l'alumne.

- Pas de l'etapa de primària a l'etapa de secundària, que s'identifica com a molt important tant si hi ha canvi de centre com si no n'hi ha. Es considera important la informació abans de començar el curs, per tal de preveure les diferents necessitats de l'alumnat.
- Transicions dins del centre de secundària: cal tenir en compte els canvis de curs. Finalment, és molt important en el centre de secundària, a partir de l'inici del segon cicle (quan l'alumne té al voltant de 14 anys), començar a plantejar la transició als posteriors estudis tot fent una projecció de les possibles opcions i interessos vinculats al món laboral. En els centres de secundària un element fonamental és la qüestió de l'acreditació: cal que el centre hagi iniciat la discussió en relació a les possibilitats d'acreditació de l'alumnat que ha cursat l'etapa amb una adequació curricular, així com també és necessari que l'administració doni criteris clars en relació a aquests temes i vetlli per a què les titulacions aconseguides siguin acreditadores de possibilitats de continuïtat de la formació en els aspectes que els alumnes requereixen.

2. Els que tenen a veure amb situacions personals o familiars:

- del cicle vital de la família (separacions, morts, canvis de domicili...) Aquestes informacions vindran donades pel propi alumne a través de la seva conducta o situació personal, de la pròpia família o bé a través d'entitats externes al centre, com per exemple els Serveis Socials d'Atenció Primària. Caldrà tenir en el centre les estructures d'atenció que permetin donar sortida a aquest tipus de situació que es pugui presentar.
- de situacions vinculades al desenvolupament de l'alumne (agreujaments de la seva situació física, precisions mèdiques al diagnòstic, moments de major consciència de la discapacitat...) Cal que els professionals que estan al voltant de l'alumnat amb discapacitat puguin ser sensibles a aquest tipus de situacions per tal de poder-les conèixer de seguida i poder actuar en conseqüència.

CONCLUSIONS

Els objectius que guiaven l'inici del treball estaven presidits per la intenció de conèixer a fons experiències reeixides de treball col·laboratiu entorn de l'alumnat amb discapacitat, i també de sistematitzar algunes de les aportacions que diversos professionals han fet al llarg dels anys, tant des de la teoria com des de la pràctica. Hem pogut comprovar que hi ha moltes experiències que són definides pels seus participants com a experiències mínimament reeixides, que tenen un vessant positiu, interessant, engrescador, però en què no amaguen dificultats que vénen donades per la complexitat de la situació que es plantegen. Conèixer aquestes experiències i mantenir entrevistes amb els seus protagonistes ha estat una font de coneixement que valorem molt positivament. Pensem que la col·laboració entre professionals és el camí que cal seguir per avançar cap a una escola i una societat inclusiva, però és un camí que encara està ple d'entrebanques, de boira, de pedres que ens fan ensopegar, però en què trobem també molts elements que ens fan continuar els esforços iniciats. En un

món on impera una perspectiva cada cop més individualista, on molts cops els plantejaments i visions simples dels problemes triomfen en determinats àmbits, nosaltres plantejem per a l'escola, per als professionals educatius que hi treballem i també per als professionals de móns no educatius, un repte que no és senzill: buscar estratègies per col·laborar, amb la finalitat d'abordar en tota la seva complexitat i cadascú des de la seva perspectiva professional, la problemàtica que es presenta en els processos d'inclusió d'alumnat amb discapacitat als centres ordinaris.

A través de l'estudi d'experiències d'altres països, hem pogut comprovar la importància de donar una perspectiva clara de les intencions de la política educativa en relació als projectes d'inclusió. Les forces que empenyen cap a pràctiques segregadores són encara importants en els centres, en els sistemes educatius i en la societat en general. Sabem també, paradoxalment, que l'educació escolar pot contribuir a la reducció dels processos d'exclusió social de molts col·lectius que parteixen amb desavantatges, quan l'educació es planteja des de perspectives més contextuais, inclusives. El col·lectiu de les persones amb discapacitat n'és un, per al qual en la mesura en què no es promoguin pràctiques com menys segregades millor, no seran persones "visibles" per a la societat en general, i es continuaran mantenint les barreres de tot tipus per a la veritable incorporació a la societat. Si aconseguim la seva veritable inclusió, haurem ajudat a millorar el sistema educatiu per a tots els alumnes: tant per als que tenen greus discapacitats com per als que en un moment determinat de la seva vida poden necessitar una mica més d'ajuda.

Veiem que encara calen recursos per atendre l'alumnat amb més necessitats als centres ordinaris, però també cal que aquests recursos s'insereixin al màxim en una estructura pensada en els centres que entomi el tema de l'atenció a la diversitat com un element central de l'organització i funcionament del centre educatiu. Hem pogut comprovar la importància que té per a l'èxit de les pràctiques d'inclusió escolar que l'atenció a la diversitat tingui un suport institucional, sigui l'eix al voltant del qual els equips directius organitzen l'escola o l'institut. Igualment important és que l'organització escolar tingui en compte les estructures bàsiques —equips docents de nivell i de cicle, Comissions d'Atenció a la Diversitat del centre— que permeten que els professionals que s'insereixen en els centres educatius per a l'atenció i el seguiment de l'alumnat amb discapacitat inclòs al centre, puguin trobar el seu lloc de manera més fàcil. És fonamental que, tant a les escoles com als instituts, l'eix al voltant del qual s'organitza el centre educatiu sigui més l'alumne que la disciplina, donant d'aquesta manera un veritable pes a la tutoria i als equips docents.

També necessitem que els camins que enceten les

escoles en relació a la inclusió siguin un reflex dels projectes d'inclusió impulsats per la política educativa, social i sanitària dels departaments de l'administració amb el recolzament de les pràctiques complexes i amb la generació de materials interdepartamentals que explicitin polítiques en aquesta línia. Hem pogut veure que la majoria de professionals dels móns educatiu, social i sanitari reben actualment des de les respectives administracions les instruccions que cal treballar coordinadament i col·laborativament, però també hem pogut analitzar els entrebancs que els professionals tenen, ja sigui per qüestions organitzatives, culturals o de manca de temps, per continuar duent a terme pràctiques col·laboratives.

El principal canvi que estem plantejant té arrels en qüestions de cultura, actituds, pensaments, idees implícites. Hem vist que les pràctiques professionals basades en perspectives interaccionistes i contextuais possibiliten posar en marxa d'una manera més senzilla processos de col·laboració entre professionals. Hem identificat les actituds que estan a la base d'un bon treball col·laboratiu i les estratègies que el poden facilitar. Igualment hem reconegut alguns moments clau de col·laboració entre professionals, uns relacionats amb les transicions dintre del sistema educatiu i d'altres que tenen a veure amb situacions personals o familiars de l'alumne amb discapacitat.

En els processos de col·laboració entre professionals dins i fora de l'escola hem vist que és molt important la manera de relacionar-se,

el reconeixement professional de l'un cap a l'altre, el respecte, l'ètica personal. Les estructures complexes i els documents ben organitzats faciliten la comunicació i els projectes conjunts. Cal inventar noves maneres de fer en col·laboració entre els professionals que tinguin en compte la globalitat de la persona i la complexitat de situacions en què es troba.

Les conselleries i regidories dels diferents departaments de l'administració autonòmica i local cal que vetllin per què la normativa i l'organització posin les bases que facilitin el treball en col·laboració des dels territoris. Cal partir del recolzament dels treballs en col·laboració als diferents territoris aprofitant les experiències i estructures existents, tenint cura de la necessitat d'un lideratge d'aquestes experiències i essent conseqüents amb què ha d'implicar aquest lideratge per als departaments respectius. Com hem dit, les normatives dels serveis parlen de la necessitat de col·laborar; ara cal que es facin accions per al canvi de cultura i es doni importància a la col·laboració per part de tots els professionals siguin de l'àmbit professional que siguin.

Notes:

[1] Aquest article està basat en les idees expressades en el treball realitzat al



llarg del curs 2004/05 gràcies a una llicència d'estudis retribuïda concedida pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (DOGC núm. 4182 de 26.7.2004). Aquest treball va ser assessorat per la Dra Isabel Solé del Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Facultat de Psicologia de la Universitat de Barcelona

[2] Hem centrat el treball en l'alumnat amb discapacitat escolaritzat en centres ordinaris, però creiem que molts dels aspectes que tractem són igualment pertinents per establir col·laboració al voltant de l'alumnat que presenta necessitats educatives especials derivades d'altres causes.

[3] Com a annexos del treball elaborat, es presenten una sèrie d'instruments de treball utilitzats pels professionals col·laboradors en la recerca, extrets a partir de les lectures realitzades o bé per d'altres professionals. (<http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200405/memories/979m.pdf>)

Referències bibliogràfiques:

- AINSCOW, M (2001): *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea
- ALEGRET, J (2005): "Trabajo en red profesional. Las intervenciones conjuntivas". *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*. (En premsa)
- BOOTH, T; AINSCOW, M (2002): *Guia para la evaluación y mejora de la Educación inclusiva (Index of Inclusion)*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Universidad Autónoma de Madrid
- LEAL RUBIO, J (2005): "Salud Mental y diversidad(es): trabajar en red". Buenos Aires: *Revista Vertex*
- PARRILLA, A (2003): "La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión", a AAVV (2004): *La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones*. Barcelona: Graó
- PARRILLA, A; GALLEGU, C (2001): "El modelo colaborativo en educación especial", a Salvador Mata, F. (dir): *Enciclopedia Psicopedagógica de necesidades educativas especiales. Vol II*. Málaga: Aljibe
- PORTER, G.L; STONE, J.A (2001): "Les sis estratègies clau per al suport de la inclusió a l'escola i a la classe". *Suports*, vol 5, núm. 2, 94-107
- ROAF, C (2002): *Coordinating services for included children. Joined up action*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press
- SERRA CAPALLERA, J (2004): "La construcció de xarxes socials des de la intervenció psicopedagògica pública. Algunes perspectives d'anàlisi". *ÀMBITS de Psicopedagogia*, 11, 15-20
- STAINBACK, S y W (2001): *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea
- THARP, R.G.; ESTRADA, P.; STOLL DALTON, S.; YAMAUCHI, L. (2002): *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- UBIETO, J.R. (2005): "L'actualitat del treball en xarxa: el cas d'Interxarxes". *Full Informatiu num. 177*. Barcelona: COPC.

Correspondència amb l'autora: Eulàlia Bassedas i Ballús. EAP B 01 Nou Barris. E-mail: ebasseda@xtec.net



UNA ALTRA MANERA D'ATENDRE L'ALUMNAT DE RISC SOCIAL: LES EXPERIÈNCIES ESCOLARS COMPARTIDES

M. Teresa Ferrer Fàbregas

Professora de Llengua i Literatura catalanes de l'IES d'Argentona

RESUMEN

“Otra manera de atender alumnos de riesgo social: las experiencias escolares compartidas”

Actualmente, en Catalunya, las cifras de fracaso escolar en la ESO se sitúan alrededor del 30%, lo cual es una muestra de la crisis en la educación. Ante ello, algunos institutos de secundaria han desarrollado nuevas vías de intervención para alumnos desmotivados y alejados del sistema académico que estén cursando 4º de ESO o que ya hayan cumplido los 15 años. Se trata de utilizar elementos y agentes de la sociedad como medio educador, saliendo del centro algunas horas lectivas para ejercer actividades del tipo talleres, aprendizajes varios o simplemente permanecer en pequeñas empresas familiares con presencia de educadores externos (monitores, asistentes sociales, educadores de calle...). Todo con la ayuda de alguna institución, como suele ser la del ayuntamiento del municipio. El objetivo es flanquearlos en la acreditación de los estudios y en la transición al mundo laboral.

ABSTRACT

“Another way of assisting students with social risk: shared school experiences”

At present the figures of school failures in ESO are about 30% in Catalonia. This is a sample of the educational crisis. Considering this problem, some secondary schools have developed new ways of intervention for students who are uninterested or who have no contact with the school system. Moreover, they should be studying 4th year of ESO and be 15 years old. The programme deals with using society as an educational tool. Students leave the secondary school for some hours to work in workshops, various apprenticeships or to spend some hours in small family companies always accompanied by assistants who can be monitors or / and social workers. This project is always carried out with the help of an official institution such as the town hall and has two aims: help students in the transition to the working life as well as obtaining the official school certificate, collaborate, and the key moments to collaborate in the schooling of a child.

SITUACIÓ DEL CAS

Vivim en uns moments de malestar a l'ensenyament. En el nostre país, respirem aires enrarits: les famílies demanen més atenció a l'escola (més hores d'estada als centres i més tasques al professorat); l'alumnat es mostra distant i desmotivat amb els problemes de comportament a l'aula que això sol comportar; l'Administració intenta resoldre-ho a base de noves lleis *definitives*; i el professorat culpa a la societat, a l'Administració i sobretot a la LOGSE, de les mancances. Poca autocrítica se sent i les culpes sempre són dels altres. I amb tot això, per reblar el clau, arriben els resultats pèssims de les proves Pisa que acaben per desanimar els agents actius a l'educació.

No es tracta aquí de fer un examen profund de la situació perquè hi ha persones molt més preparades per a la tasca; però sí que m'agradaria anomenar elements que crec que són rellevants per a aquesta anàlisi des del punt de vista d'una professional que fa anys que s'hi dedica.

Un dels elements de reflexió és la massificació d'algunes aules. Es demana al professorat que atengui cada alumne/a segons les seves aptituds de vegades en aules de trenta o més estudiants. Des de despatxos, s'opina que rebaixar la ràtio no vol dir automàticament pujar ni la competència d'aprenentatge ni la docent. L'argumentació que es dona és que en aules de ràtios baixes, el fracàs escolar no disminueix (crèdits variables, matèries optatives a batxillerat...). I que, en canvi, tenir menys alumnat a classe fa pujar els pressupostos considerablement. La raó que en dono és la metodologia d'aula: si mantenim l'estratègia de classe magistral, serà més difícil arribar a tothom; en canvi, si aprofitem que tenim un nombre reduït d'alumnat a atendre podrem aplicar altres procediments didàctics: treball individual i autònom, de grup, eines TIC ... segons el ritme de cada alumne/a. Ajudar a aprendre és una feina que reclama atenció i temps per a cada alumne/a, alhora que és un repte per al professorat. Aquest article donarà dades que ens diran que tenint més temps per a cada alumne/a es guanya qualitat i minven les xifres de fracàs escolar.

No tots els problemes, però, vénen de fora. Actualment tant les escoles d'ensenyament primari com els centres de secundària solen estar regits per unes estructures excessivament rígides i poc raonables. És cert que aquestes pautes vénen del Departament d'Educació però també ho és que en altres casos, quan les normes no es veuen massa clares en els centres, es fa de més i de menys. Posarem exemples. Una persona amb sentit comú trobaria lògic que un adolescent de dotze anys pugui tenir fins a set hores diàries de classe i onze o dotze professors diferents a la setmana? I això en els centres de secundària on una característica comuna sol ser que cada docent s'estructura i coordina més amb el seu departament (per entendre'ns *matèria*) i menys amb la resta de professorat del mateix curs. Un altre cas representatiu: si us cau a les mans, entreneu-vos a analitzar les diverses programacions de les assignatures. Una àrea tan indispensable com és la de Llengua (tant catalana com castellana) arrossega uns continguts teòrics a l'ESO que seria interessant de comprovar si els professionals del Claustre que no són d'aquestes matèries els dominen; això fa que els docents percebin que hi ha poc temps per a les habilitats bàsiques: aprendre i corregir la lectura, la parla i l'escriptura; i ara em refereixo a primària. Segons el meu criteri, s'imposa, doncs, reduir el nombre de professorat que atén cada alumne/a, fer un esforç per ensenyar continguts més procedimentals que conceptuals i aglutinar àrees.

De tothom és acceptat el grau superior de complexitat de la societat. Aquells qui podem fer memòria de l'escola de fa vint o vint-i-cinc anys recordarem que els papers eren molt clars: el docent *ensenyava*, l'alumne *aprenia* i si no era així, aquest marxava de l'institut. Llavors treballàvem amb quaranta alumnes a l'aula. Era dur pel volum de veu que havies de fer servir i per les correccions que no s'acabaven mai més, però els rols eren clars i nets. I la tarima així ho testimoniava.

Ara l'escola es troba amb un alumnat que se surt d'aquest rol *clàssic*, que d'alguns temes sap més que el docent, que té una cultura visual més present i amb més capacitat de fer diferents coses a la vegada però de manera més superficial. A més, molts joves ja

han viscut experiències emotives que han fet trontollar el seu món sedentari. I els docents encara estem en el nostre, aquell, paper de portaveus de la cultura. Tot plegat porta a mostrar uns professionals i uns centres educatius, sols i desorientats amb uns índexs de fracàs escolar per sobre del trenta per cent.

I d'aquí és d'on partim: pot una societat que es considera de *benestar*, admetre i assumir que un terç dels seus joves no hagi reeixit en els estudis obligatoris? Si anem a mirar, aquestes xifres no són massa distants d'aquelles anteriors a la LOGSE: el fracàs escolar a l'EGB era un percentatge semblant. I, doncs, què s'ha de fer?

D'aquest terç d'alumnat que surt dels IES sense el graduat, n'hi ha una part que va del dos al cinc per cent del total del centre, que respon a una tipologia específica. Es tracta d'uns joves molt cansats de la institució escolar, més que cansats avorrits; que fa temps que s'han allunyat de l'entorn acadèmic (normalment van a l'institut bàsicament a fer *vida social*) i que alguns d'ells esperen complir els setze anys per anar a treballar i guanyar diners. El que passa sovint, però, és que si tenen la sort de trobar feina, la disciplina que aquesta els reclama és probable que en la seva vida no hagi existit mai. Llavors, n'hi ha uns quants que no resisteixen el ritme de treball i es troben al carrer sense ofici ni benefici. Al costat d'aquests, hi ha també aquells adolescents que tenen grans dificultats escolars, que presenten bona actitud però que l'excés contingut de les matèries els ultrapassa. A més a més, de vegades solen tenir uns familiars inhàbils i/o impotents davant d'aquest distanciament entre els estudis i el seu fill, i molts pares i mares (més mares que pares) ja han llençat la tovallola i senten que amb aquests joves a casa seva s'ha perdut la batalla escolar.

Hi ha hagut centres d'ensenyament secundari que amb aquesta tipologia d'alumnat han intuït que obrir una línia nova escolar que utilitzi el currículum com a espiell al món laboral podria ser útil i motivador; i n'hi ha que davant d'aquesta idea i reconeixent les seves pròpies limitacions, han fet un SOS a institucions que els són properes: centres de reinserció social, empreses sense ànim de lucre i, especialment, ajuntaments. De vegades han estat els mateixos consistoris que s'han ofert a col·laborar amb els IES. És allò d'unir forces per abastar una atenció social més àmplia, en aquest cas per atendre una tipologia d'alumnat que mostra unes aptituds que potencialment sembla que es poden reconduir plantant-los davant dels ulls la possibilitat d'assolir l'ESO acostant-los al món laboral. I les dades parlen: quan s'aconsegueix aquesta col·laboració els resultats són força bons. Per últim, cal dir que per poder dur a terme aquesta escolarització, cal disposar d'un conveni entre el Departament d'Educació i l'ajuntament o una altra institució col·laboradora, conveni que permet que l'alumnat realitzi un 40% màxim del temps fora del centre; o sigui, de les 30h de classe setmanals 12 poden fer-se fora de l'IES.

LA RECERCA

Després de participar en una experiència d'aquest tipus força satisfactòria entre l'IES Argentona i l'Ajuntament del municipi durant quatre cursos seguits, vaig adonar-me amb sorpresa que aquests tipus de projectes es duïen a terme a diversos instituts però que, en lloc d'explicar-los amb orgull i veu alta davant dels bons resultats; se'n parlava d'una manera mig amagada, aïllada i solitària. Aviat vaig deduir-ne la causa: molts d'aquests projectes no seguien fil per randa les normes prescriptives i per això no es difonien massa. Llavors vaig presentar una proposta d'estudi de treball de camp al Departament d'Educació per dur a terme una cerca d'experiències escolars compartides per a l'alumnat de risc social. Vaig presentar-me a concurs per aconseguir una llicència d'estudis retribuïda per al curs 2004-2005. Vaig ser afortunada i me la van concedir. La supervisió

del treball va ser duta a terme per en Josep Alsinet i Caballeria (inspector de secundària) i en Joan Subirats i Humet (catedràtic de Ciència Política i director de l'Institut de Govern i Polítiques Públiques –IGOP– de la UAB) autors, entre d'altres, d'un estudi semblant al que jo volia dur a terme: *Més enllà de l'escola*[1].

En una primera fase, vaig buscar vint-i-quatre experiències i en vaig fer un estudi comparatiu. A la segona fase en vaig escollir quatre i vaig fer-ne una anàlisi més transversal, recollint l'opinió dels diferents agents que hi intervenien: professorat, pares, alumnes, tècnics i educadors d'ajuntament, empresaris i directors dels instituts.

Cercar les experiències no va ser fàcil ja que enlloc no n'hi havia relació completa. La primera idea va ser posar-me en contacte telemàtic amb el conjunt dels EAPs del territori perquè pensava que em podrien oferir una informació seleccionada i qualificada, més que exhaustiva. S'ha de dir que dels setanta-quatre EAPs només en van respondre set tot i el suport que vaig tenir de l'EAP del Baix Maresme. Evidentment aquesta no era la via. A la fi en vaig aconseguir vint-i-quatre amb el mètode força lent del porta a porta i amb l'ajut de la persona que ocupava el càrrec d'Inspector en cap de Barcelona comarques, Sr. Salvador Grijalvo impulsor de moltes experiències compartides. També em vaig veure obligada a deixar de banda les *pioneres*[2] ja que em van comentar que hi havia un estudi coordinat per en Ramon Coma, psicopedagog de l'EAP del Vallès Oriental C, pendent de publicació sobre elles pel Consell Comarcal del Vallès Oriental. M'agradava la idea que l'univers de projectes abastés tot l'àmbit de Catalunya i vaig aconseguir trobar-ne a tres de les quatre províncies. No va ser possible localitzar-ne cap a Lleida.

El pas següent va ser establir contacte amb els directors dels instituts per sol·licitar-los permís per entrevistar persones vinculades directament a cadascuna de les iniciatives seleccionades. Ha estat un treball de camp amb recollida directa d'informació i de contingut essencialment obert. De cada experiència hi ha una fitxa completa.

Un cop emplenades les vint-i-quatre fitxes, vaig procedir a fer un tractament tant quantitatiu com qualitatiu de la informació obtinguda. A partir d'aquí en surten les primeres conclusions. Aquestes conclusions són evidentment descriptives però ja amb alguns elements analítics i de valoració.

Amb tota aquesta informació, amb en Josep Alsinet vam marcar uns criteris per seleccionar els quatre casos de la segona fase. En aquest apartat la metodologia emprada va ser la normal d'un estudi de cas. La informació la vaig treure a partir d'entrevistes a diferents protagonistes, tot i que també hi ha anàlisi documental.

Les conclusions finals[3] són valoracions i anàlisis de la informació obtinguda en les entrevistes de l'estudi de casos. S'ha d'entendre que les dades que es van recollir es referien al curs 2004-2005, època en què es va dur a terme el treball; excepte les dades d'aprovats que lògicament es referien al curs anterior, el 2003-2004.

ELEMENTS ESSENCIALS DEL CONTINGUT DE L'ESTUDI

1. En primer lloc, emmarquem el tema i definim el terme

Entenem que es tracta d'experiències educatives compartides entre els centres de secundària i altres institucions, per donar resposta a les necessitats educatives d'alumnes amb risc d'exclusió en el tram final de la seva escolarització obligatòria, en les quals s'utilitza l'entorn social com a element educador i que en

elles, l'alumnat cursa una part del currículum fora de l'institut dins horari lectiu.

2. Característiques de l'alumnat

"No és una tipologia específica sinó uns quants nois i noies que en el grup ordinari no funcionen. Cada un té la seva dinàmica i trajectòria. De mica ja en mica es van sentint grup i desenvolupen estratègies d'engranatge i tolerància"[4].

Les constants que solen ser presents són:

- Amb poca autoestima, absentistes
- De difícil assumptió d'acords
- Alteradors del ritme escolar, acumuladors d'expedients
- Rebuig del sistema escolar: *"Estudiar no em serveix de res"*
- De baix ritme d'aprenentatge (hi sol haver retard escolar)
- De resultats acadèmics insuficients, amb pràcticament cap possibilitat de superar l'ESO només per la via ordinària
- Sense perspectiva de futur
- Amb perill de risc social
- Amb poc o gens suport familiar

Dels grups estudiats hi ha altres aspectes del curs 2004-2005 interessants de conèixer:

- 61% nois, 39% noies (es constata que el nombre de noies augmenta cada curs)
- Són de l'1,2% al 4,8% del total d'alumnes d'ESO dels seus instituts.
- 94% cultura autòctona i 6% nousvinguts (54% magribins, 46% llatinoamericans)

3. Objectius que pretenen assolir aquestes experiències

Crear un recurs diferent a l'institut per aconseguir:

- Reconduir actituds (disruptives, d'absentisme...)
- Adquisició de les competències bàsiques i obtenció del graduat
- Orientar i ajudar en el coneixement del món professional i, en alguns casos, acompanyar-lo en el pas al món laboral.

4. Estructura escolar

L'institut ha exhaurit amb aquests escolars totes les possibilitats d'adaptació i cal un reajustament a les seves necessitats. O sigui, és necessari:

- Una atenció més individualitzada, amb tot el que significa: més hores de tutoria intensiva, grups reduïts, seguiment acurat ...
- Treballar amb resultats immediats, tangibles i aplicables amb una didàctica més manipulativa, més activa i menys de classe magistral.

Com?

- Utilitzant el món real com a esfer, per tal de predisposar l'alumnat al canvi.

És per això que es dissenyen aquestes experiències, amb unes hores d'activitats especials fora del centre combinades amb d'altres dins a l'institut.

4.1 Activitats fora del centre (sobre les 30h setmanals de l'horari lectiu)

- Tallers preprofessionalitzadors (de 4 a 8h setma-

nals). L'alumnat marxa de l'institut per assistir a uns tallers que es fan en unes instal·lacions gestionades directament o indirectament per l'ajuntament o altres institucions especialitzades en integració social amb educadors especials. Normalment l'alumne no fa només un taller durant el curs sinó que és rotatori. Exemples dels tallers: Administratiu-informàtica, Animació comercial, Cambrer-protocol d'hoteleria, Decoració-pintura, Imatge digital, Lampisteria, Fusteria, Joieria, Orientació i inserció laboral, Seguretat i higiene en el treball ...

- Activitats d'aprenentatge actives (de 2 a 8h setmanals) impartides amb el suport directe d'educadors externs, com: taller d'art, taller de medi ambient, taller de jardineria, equitació, vela, tennis, iniciació al món laboral, educació en l'esport i el lleure.
- Estadies a empreses (de 8 a 20h setmanals) L'alumne fa estada a empreses reals de manera rotatòria (canvi trimestral o quadrimestral) assistit per un responsable del lloc que els educa, orienta i dirigeix.
- Estadies a l'ajuntament o a empreses molt vinculades a ell (10h setmanals) Integració de l'alumne a la brigada municipal, estada a CEIPs (administració i menjador), llars d'infants, biblioteca, museu...
- Tastets d'oficis (de 3 a 4h només durant un mes del curs) Són activitats de que mostren una visió transversal dels diferents oficis. Les activitats estan lligades a escoles d'ensenyament reglat o no reglat del municipi i a empreses del tema que es treballa. Comerç al detall, llar d'infants, electricitat i lampisteria, jardineria i floristeria, sector automòbil, arts gràfiques, comerç, perruqueria... El professorat decideix quins alumnes van a cada activitat.

Aquestes activitats es fan sovint amb educadors externs: monitors de tallers, educadors de carrer i socials... que també:

- Fan tallers dins dels instituts (*d'Ús del temps de lleure, Conductes saludables...*)
- Donen suport a l'hora de tutoria
- O treballen frec a frec amb el tutor sense entrar a classe.

També hi ha intervencions per a alguns alumnes de psicòlegs municipals, infermeres de les àrees bàsiques...)

4.2 Organització dins de l'institut

Agrupació de l'alumnat:

- En el 58% d'instituts, l'alumnat forma un grup propi d'adaptació curricular la majoria d'hores. Amb nombre reduït de professors i globalitzant matèries
- En el 42% d'instituts, l'alumnat forma part d'un grup ordinari amb adaptacions curriculars individuals la majoria d'hores.

Professorat principal:

- 70% Departament d'orientació (48% psicopedagogs, 22% d'atenció a la diversitat)[5]
- 30% altre professorat

Tria de l'alumnat:

Proposta dels equips docents del curs anterior supervisada pel Departament d'orientació i/o la Comissió d'atenció a la diversitat. De vegades també hi intervé l'equip directiu, l'EAP i/o Serveis socials de l'Ajuntament.

5. Elements d'avaluació

5.1 Hàbits, actituds i normes

- Control diari d'assistència, de tasques, d'actituds ... amb un registre que s'enseny a l'alumne i, si l'entorn familiar és positiu, als seus pares o tutors.
- de disciplina simple, clar i que sigui conegut, acceptat i signat per totes les parts (alumnat, professorat, educadors, família i de vegades l'ajuntament); amb flexibilitat i possibilitat d'esmena amb serveis a la comunitat, per exemple.
- Reacció instantània i el màxim eficàç quan hi ha un incident.
- Sessions freqüents de comunicació grupal i individual.

5.2 Procediments i conceptes

- Plana la idea que s'avalua a partir d'allò que s'enseny a en el marc d'uns objectius abastables mínims d'ESO o de les competències bàsiques essent-ne molt important la implicació de l'alumne i el seu compromís de treball.
- Hi ha qui avalua per àmbits de manera global, d'altres en base a uns objectius que s'han d'anar desenvolupant, que el professorat es va repartint i que l'alumne coneix. De vegades, aquests objectius no són clars a inici de curs sinó que es van elaborant a mesura que va avançant el curs.
- També són presents les decisions dels departaments didàctics pel que fa a les programacions adaptades quan l'alumne està integrat en un grup ordinari.

5.3 Registres

- Posar nota/es a la fi de cada classe amb col·laboració o no de l'estudiant.
- Memòria o diari que l'alumnat va fent a casa o a l'institut.
- Proves: les mateixes que els altres però havent de respondre només alguns aspectes o bé una d'específica global.
- Agendes per fer el seguiment a les empreses i als tallers.

5.4 Resultats explícits

- Millora de l'autoestima, de la motivació i de l'actitud de l'alumnat implicat.
- Més tranquil·litat a les aules on no són aquests alumnes i descens dels conflictes d'aquests alumnes en els centres.
- Satisfacció de gran part del professorat, tant de l'implicat directament com del que no n'està, per l'orgull moral i professional que representa trobar sortides a aquest alumnat tan perdut i discordant els cursos anteriors.
- El curs 2003-04, 63% mitjana d'aprovat (71% en grup propi, 55% en grup ordinari) d'uns nois i noies que si no fos d'aquesta manera hagués estat molt difícil que acreditessin.

6. Idees clau

Si haguéssim de quedar-nos només amb poques idees generals sobre les experiències escolars compartides, aniríem a raure a:

- És bo que els instituts disposin de la màxima quantitat d'estratègies d'atenció a la diversitat; és així com s'aconseguirà reduir la xifra de fracàs escolar.
- Val la pena de demanar ajuda a institucions que tinguem a prop, que mostrin sensibilitat social (escoles no reglades, fundacions, ajuntaments...). S'ha de treballar en la línia que la integració d'aquest alumnat és un problema que ateny a tothom, no només als centres escolars.
- És important per a un tipus d'alumnat poder desenvolupar activitats curriculars fora dels instituts: el contacte amb el món real, més de la meitat de les vegades, els sacseja i els fa reaccionar.
- Aquestes mesures són recomanades a aquells joves que o bé cursen 4t d'ESO o bé ja han complert els 15 anys; cal destacar, però, que són fructíferes especialment per als joves de 4t. L'aplicació estricta de la LOCE ha fet encallar l'alumnat de fracàs escolar als nivells on eren quan es va aplicar la Llei. Potser val la pena fer-los passar de curs amb un asterisc al butlletí per tal que puguin seguir aquests projectes a 4t, ja que l'experiència mostra que aquest tipus de treball només es pot aplicar durant un curs acadèmic. La sortida per a l'alumnat



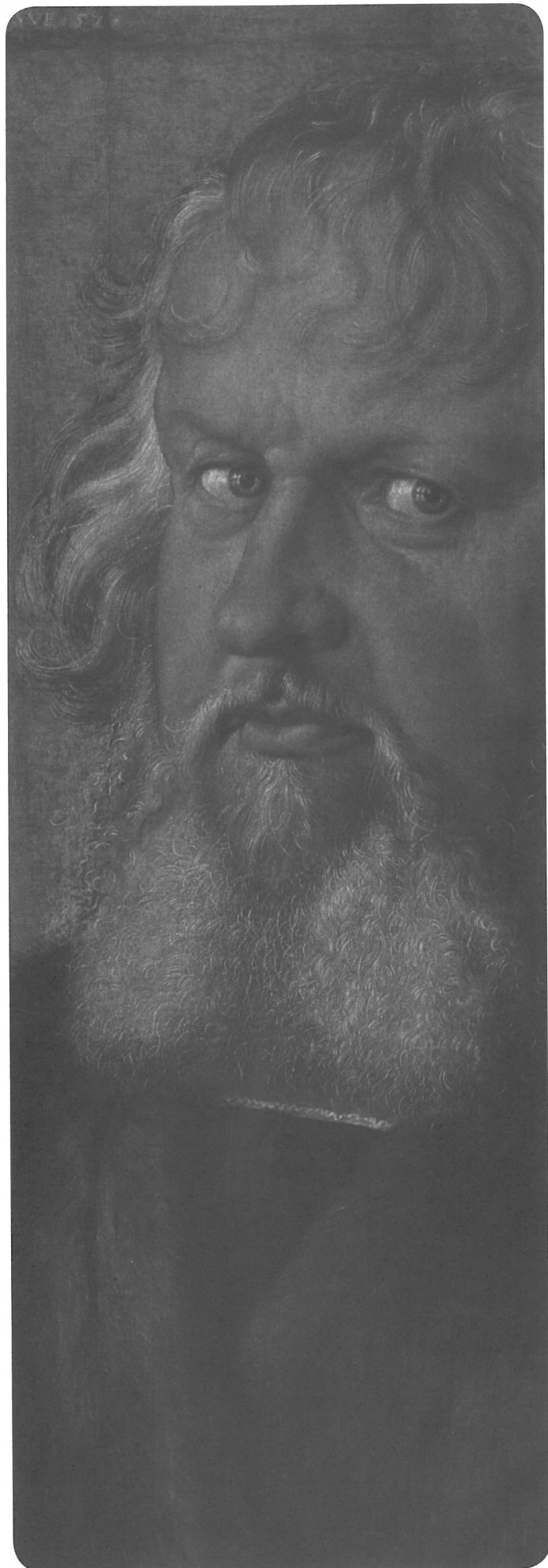
- que cursa 3r seria la d'incorporar-se a un PGS a la fi del curs escolar i/o dur a terme la preparació de les proves d'accés als CFGM.
- S'han d'entendre com a experiències que utilitzen el món real com a element educador d'unes actituds, d'uns hàbits, d'unes normes i d'uns valors. L'alumnat és això el que ha d'aprendre, no pas habilitats professionals específiques; aquestes funcionen com a vehicle no pas com a finalitat.
 - Mai no s'ha d'oblidar que aquest alumnat és de l'institut. Això vol dir que té els mateixos drets i deures que la resta de promoció, entre ells el viatge de fi de curs si se'n fa o altres activitats generals de l'IES.
 - El claustre de cada centre ha de definir-se sobre l'agrupació en l'institut d'aquests nois i noies. S'ha de pensar amb molta calma i no caure en dogmatismes. Que aquest alumnat faci un grup a part no és segregat-lo, és poder perfilar millor les estratègies que ell necessita. Pensem que un grup propi facilita que el professorat sigui voluntari, que pugui experimentar materials i estratègies, que pugui adaptar-se al seu ritme, que sigui més fàcil coordinar-se i emprendre mesures col·legiades d'atenció. Recordem que les dades ens diuen que dels que seguien aquestes experiències el curs 2003-2004 varen aprovar el 71% dels que eren amb grup propi; en canvi, dels que eren integrats en els grups ordinaris, només van acreditar el 55%.
 - En els casos que l'alumnat faci un grup propi, s'ha d'anar en compte a no fer un grup dissociat completament de la seva promoció. Cal que coincideixin amb altres companys en algunes matèries, si no hi ha el perill que se sentin apartats del centre.
 - Hem de tenir present que l'alumnat que segueix aquests itineraris té consciència de ser diferent. A la pregunta de si recomanarien a altres estudiants seguir el mateix model d'estudis, la resposta unànime va ser que si aquests fossin capaços de sortir-se'n amb els estudis ordinaris, no els ho recomanarien. O sigui, sembla ser que han assimilat les seves mancances i limitacions però les viuen amb recança. S'ha d'anar en compte.
 - Cal vetllar també de no donar per sobreentesa la col·laboració dels educadors externs. Són persones que ajuden els instituts i així se'ls ha de reconèixer. No en tenen cap obligació a diferència dels IES que sí que en tenim.
 - És bo que en els instituts, si s'accepta de dur a terme aquesta estratègia d'atenció a la diversitat, el claustre s'hi manifesti majoritàriament a favor. Si aquest ho ha acceptat a mitges, és fàcil que quan s'hagin de retallar recursos (pèrdua d'un grup, reajustament de plantilles, falta d'espai...) s'opti per eliminar aquests estudis amb l'explicació que només donen sortida a un nombre reduït d'adolescents.
 - El professorat del centre ha de ser participat al màxim de les característiques del projecte i de les energies que calen per dissenyar-lo i dur-lo a terme. Precisament per aconseguir-ho s'ha de mirar que l'experiència no quedi reduïda a un parell de docents que estan en un racó de l'IES. Se n'ha de parlar, s'ha de consensuar, explicar-ne els bons i mals resultats així com treballar en la línia que és un recurs més de l'institut amb alumnes del centre que funciona amb l'ajuda de l'ajuntament o d'una altra institució.
 - S'ha d'anar en compte a no forçar cap alumne a seguir uns estudis d'aquestes característiques. Per més que el professorat i la família ho vegin adequat cal respectar la seva opinió. Recordem que volem educar i ajudar-lo a madurar en l'autonomia.
- la institució acadèmica amb els quals s'han esgotat totes les estratègies del centre cal demanar ajuda. D'aquesta manera farem més òptima la intervenció: Serveis socials, educadors de carrer i socials, tècnics d'ensenyament, de promoció econòmica...
- És amb aquestes persones, especialment aquelles que mostrin més sensibilitat per a la integració social, amb qui hem d'armar l'estructura de l'experiència compartida i fer una cerca dels espais, institucions, òrgans, empreses que poden acollir unes hores aquest alumnat. Recordem que l'important és oferir alguna activitat real fora de l'IES: estada a empreses, tallers de formació ocupacional, PGS, escoles de cicles formatius... A ser possible que siguin els ajuntaments que portin aquesta coordinació ja que n'han de ser participants.
 - Val la pena conèixer altres experiències d'aquest tipus que estiguin en funcionament perquè ens aclariran les idees. En això, el Departament d'Educació ens pot ajudar.
 - Evidentment caldrà el vist i plau del claustre i del consell escolar per muntar l'experiència.
 - Parlar amb Inspecció i sol·licitar el més aviat possible l'establiment de conveni entre el Departament d'Educació i l'entitat col·laboradora (l'ajuntament, per exemple). Penseu que és un tràmit molt lent.
 - Caldrà parlar amb cada alumne de perfil adequat, fer-li la proposta i, si l'accepta, convocar la família que també hi ha d'estar d'acord. Això normalment es fa a finals de juny, principis de juliol.
 - Després s'haurà ja de concretar més el projecte i decidir:
 - Agrupació de l'alumnat: si forma part de l'Aula oberta o de la d'Acollida; o bé si s'integra als grups ordinaris o forma grup propi però no del tot tancat (CV, Educació Física, Educació Artística... amb altres companys de la promoció). Recordem que l'alumnat dona més bons resultats en grup propi que en ordinari.
 - Professorat que hi participa: a ser possible voluntari, de nombre reduït i si l'alumnat està en grup propi, és bo que imparteixi més d'una matèria. N'hi haurà d'haver un que agafi més responsabilitat i que en sigui el tutor.
 - Horari
 - Educadors externs que hi intervenen: la seva feina i com s'organitza la coordinació de l'institut amb ells.
 - Perfil de l'alumnat. Tinguem en compte que aquest patró d'ensenyament és més reeixit per a aquells joves que cursen 4t d'ESO.
 - Objectius i com es despleguen. Caldrà que els diferents departaments didàctics elaborin una programació de continguts en base a mínims. Seran els docents que imparteixin la matèria qui n'adeqüin els objectius.
 - Normes del dia a dia: que siguin molt clares per a tothom.

EN RESUM

Parlar d'experiències escolars compartides és obrir una via innovadora d'insersió escolar i social als centres de secundària, i el fet que arreu de Catalunya siguin un tipus d'experiències que fa anys que es duen a terme, moltes vegades malgrat l'Administració, n'és una prova clara. Caldria que el Departament d'Educació acceptés la vàlua d'aquests projectes i ajudés als centres que els estan portant a terme. S'ha de reconèixer que el primer gest de l'Administració ha estat acollir-los dins l'estructura d'Aules Obertes amb la dotació que això significa: quatre ordinadors programats específicament i mil euros per despeses. De totes maneres, encara hi ha aspectes per millorar: per exemple, la falta de materials d'aula cosa que dificulta la docència, o que els tutors d'aquestes experiències no vegin

7. Pla per engegar una escolaritat compartida

- Quan es té un nombre d'adolescents de difícil integració dins de



reconeguda la seva tutoria monetàriament a diferència dels altres tutors del centre, a part de la poca diligència dels Serveis Jurídics del Departament d'Educació a l'hora de trametre els documents per a la signatura del conveni amb l'altra institució col·laboradora, gestió que pot comportar tot un curs escolar d'espera.

La realitat imposa, però, que els responsables del Departament d'Educació amplii el marc oficial d'Aula Oberta perquè hi càpiguen les diferents línies de treball de cada institut ja que són experiències que donen molts bons resultats i que són fruit dels recursos dels quals disposa cada IES. S'ha d'anar en compte a no voler fer passar cada institut que du a terme una experiència d'aquestes pel mateix adreçador: cal respectar l'autonomia i identitat de cada IES, atenent la diversitat de centres com aquests atenen la diversitat dels seus alumnes.

Per últim, és important ressaltar la millora qualitativa que significa la col·laboració entre els IES i els ajuntaments o altres institucions. És bo unir, intercanviar estratègies i optimitzar recursos, a part del guany professional, humà i moral que comporta el treball comú dels diferents agents que hi intervenen.

Notes:

- [1] Vegeu bibliografia
- [2] Aquestes experiències són: El projecte ACADA de La Garriga, el projecte RODA de Les Franqueses del Vallès, el projecte LICANO de Lliçà d'Amunt, el projecte AMETISTA de Sant Celoni, el projecte LA GALAIETA de Sant Feliu de Codines i el projecte TENES de Santa Eulàlia de Ronçana. Totes elles de Barcelona comarques.
- [3] Pàgina 47 de l'estudi: *Experiències educatives compartides entre els centres de secundària i altres institucions per donar resposta a les necessitats educatives d'alumnes amb risc d'exclusió en el tram final de la seva escolarització obligatòria*. De M.Teresa Ferrer Fàbregas
- [4] Paraules textuais d'una de les professores entrevistades en la primera fase.
- [5] En els IES s'entén com *professorat d'atenció a la diversitat* aquell que concedeix sota aquest terme el Departament d'Educació amb la tasca d'atendre alumnat *especial*. Són els instituts que decideixen la manera com fer-ho.
- [6] Això és per al curs 2005-2006

Referències bibliogràfiques:

ALSINET, J; RIBA, C; RIBERA, M; SUBIRATS, J (2003): *Més enllà de l'escola. Transformacions socials i noves dinàmiques educatives i professionals*. Editorial Mediterrània. Barcelona.

Correspondència amb l'autora: M. Teresa Ferrer Fàbregas. E-mail: mferre47@xtec.net

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ELS PROFESSORS DE SUPORT

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

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

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

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

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

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

Nota:

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

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

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

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

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

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

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

Teresa Huguet Comelles
EAP d'Esplugues



ELS CENTRES DE DOCUMENTACIÓ PER A LA INTEGRACIÓ

Centre de documentació de la memòria

La documentació serveix per:

- No perdre la memòria i donar continuïtat a les intervencions per a la integració de les persones amb handicap.
- Trobar el sentit d'allò quotidià; passar de "fer experiència" a "tenir experiència".
- Contrastar amb els altres, verificar i trobar instruments adequats per comprendre la realitat i poder-la modificar.
- Passar de la "bona voluntat dels sentiments" a la "bona voluntat organitzada".
- Contribuir a la realització de bones pràctiques.

LA XARXA REGIONAL DELS CENTRES DE DOCUMENTACIÓ PER A LA INTEGRACIÓ

A la Regió d'Emilia Romagna s'han creat, des de fa alguns anys, diversos Centres de Documentació per la integració dels subjectes en situació d'handicap. L'Administració va considerar, coherentment amb el seu mandat, d'establir relació amb un grup tècnic constituït per quatre estudiosos: Andrea Canevaro, Vittorio Capecci, Adriano Ferrari e Sergio Neri. El grup tècnic va fer una proposta per organitzar una xarxa de centres que tingués en compte alguns criteris considerats fonamentals que guinessin els plans necessaris per dur a terme el mandat legislatiu.

En un primer moment es va crear un centre "mare", que fos un element de referència per a la xarxa de centres i que donés a conèixer, reforçés i impulsés els altres centres de la mateixa província.

A part d'aquest primer nivell, es va crear un segon nivell de centres que per dimensió i competència en certs temes específics tinguessin una influència regional i per sobre de la regió, per exemple "l'Ausilioteca", que per la seva alta competència i qualificació no es pot reproduir a nivell provincial.

Després d'aquesta primera elecció organitzativa, la coordinació del grup tècnic amb els centres va permetre evidenciar les necessitats prioritàries, que, de moment, es poden resumir en els següents punts:

- a) la construcció de bancs de dades
- b) adopció d'un dèficit per part de cada centre

La construcció de bancs de dades

Cada centre ha hagut d'anar recollint informacions i codificar-les perquè es poguessin posar a disposició del públic, segons nivells i àmbits d'interès. Els bancs de dades es refereixen als recursos territorials i a totes aquelles situacions que poden afavorir la millora de la integració de les persones amb handicap. El públic, per tant, és genèric o està format per les persones amb handicaps, pels seus familiars, pels tècnics o pels operadors escolars o socials.

Quan es parla de recursos, cal recordar que no ens estem

referint solament a aquells reconeguts oficialment com a tal, sinó a aquells recursos humans i socials més difosos, particularment interessants quan es parla de qualitat de vida i del compromís de augmentar-la.

L'objectiu és el d'aconseguir que a tots els centres hi hagi una estructura organitzativa que possibiliti una posada en comú (dins la xarxa) de les informacions recollides, permeti una consulta fàcil per part del públic interessat i una real coordinació i col·laboració entre els diferents centres de documentació.

L'adopció d'un dèficit

Segons la lògica de la xarxa, és important que cada centre pugui oferir un ventall de informacions el més ampli possible, sobre el dèficit adoptat per part del centre, sense crear jerarquies o competitivitat entre els diferents mètodes de curació o de rehabilitació proposats.

Alhora, el centre ha d'oferir una certa contextualització de les informacions (d'on vénen, quin ús es preveu, quins són els destinataris...) per orientar en la recerca i en la interpretació de les dades.

Tenint en compte la premissa regional d'adoptar un dèficit determinat, en el Centre de Crespellano vam escollir la sordesa com un dèficit en què especialitzar les nostres recerques. L'elecció la vam fer tenint en compte motius contingents, encreuament de necessitats i els recursos disponibles a la zona.

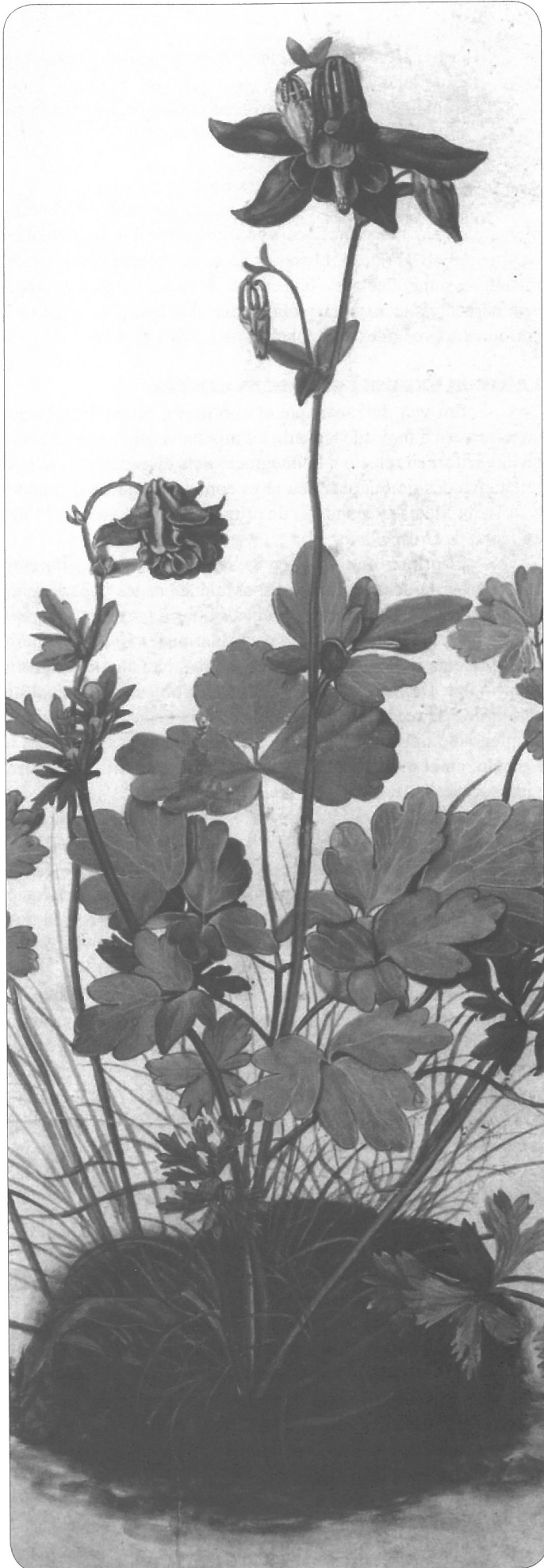
La recollida de dades es va organitzar de manera hipertextual i la perspectiva del treball preveu una contínua actualització de les informacions recollides i, per tant, un enriquiment dels continguts de l'hipertext. Ja és possible fer recerques a l'adreça d'internet del Centre de Documentació; es tracta d'un instrument que s'ha acabat fa poc i encara està en procés de perfeccionament (adreça: www.cdila.it).

EL CENTRE DE DOCUMENTACIÓ PER A LA INTEGRACIÓ DE CRESPELLANO (BOLOGNA)

Aquest centre es va crear l'any 1992 a partir d'un conveni entre les administracions de Bazzano, Crespellano i Monteveglio (al voltant de 15.000 habitants), propiciat per l'Associació Volhand, en col·laboració amb la Universitat dels Estudis de Bologna (professor Andrea Canevaro).

El centre neix amb la finalitat de cercar, promoure i organitzar suports científics, culturals i instrumentals per posar-los a disposició de les institucions i persones públiques o privades interessades en la integració de les persones en situació de handicap.

L'any 2000 es va firmar un conveni amb el Centre de Documentació Handicap de Bologna. L'acord té l'objectiu de valorar i utilitzar millor els recursos d'aquests dos centres que treballen en territoris veïns. Els dos centres junts estan reconeguts per la Regió d'Emilia Romagna com a centres de referència provincial dins la xarxa regional dels Centres de Documentació.



L'any 2001 l'àrea de municipis adherits al centre s'enriqueix amb la participació del Municipi de Monte S. Pietro (al voltant de 10.000 habitants).

De quines idees i exigències va néixer el nostre Centre de Documentació per a la integració

Cap a finals dels anys vuitanta, a Crespellano, es van començar a fer reunions periòdiques entre operadors de l'escola, familiars de nois i noies "discapacitats", educadors i Andrea Canevaro, de la Universitat de Bologna; l'element que emergia amb força era la frustració causada per l'experiència comuna de la "pèrdua de memòria". Sovint passava que, a causa dels canvis de personal i a d'altres motius, s'oblidaven experiències positives de les escoles en la "rehabilitació", en el món laboral, obligant a tornar a refer les relacions interpersonals entre els operadors, com si no hi hagués un passat al qual referir-se.

Les famílies i els operadors també es queixaven de les dificultats que tenien per trobar informacions que els ajudessin a fer front a les seves situacions particulars o a orientar-se dins la multiplicitat d'informacions i d'intervencions sanitàries, de rehabilitació o educatives proposades pels diferents organismes. Aquesta dificultat creava també incomprendiments i de vegades conflictes oberts entre les famílies i els operadors.

Efectivament, les informacions podien ser poques o excessivament nombroses, sense elements per poder-les interpretar dins dels contextos dels quals provenien, amb la conseqüència de fer molt difícil una selecció crítica i amb el risc de caure en absolutismes perillosos.

Un altre factor sorgia de la situació dels recursos a les diverses institucions: pobrament coordinades, amb solapaments, malbaratament, poca atenció a les persones discapacitades i anul·lació de l'eficàcia d'anteriors intervencions.

Per aquests motius va sorgir la proposta de crear un lloc en què, **amb la contribució de tots**, es pogués construir el "fil" de les històries, de les estratègies eficaces adoptades anteriorment, dels recursos activats, de les autonomies aconseguides: el Centre de Documentació.

ESTRUCTURA DEL CENTRE

Els usuaris

L'activitat del centre està adreçada a:

- operadors de les institucions i dels serveis que col·laboren en la integració educativa, escolar, social i laboral de les persones amb handicaps
- persones discapacitades, famílies i associacions
- estudiants
- administradors públics
- ciutadans en general interessats en la integració dels discapacitats

Modalitats de relacions entre usuaris i centre

- ús directe dels recursos (servei de consulta i préstec del material)
- ús assistit del mateix material, amb assessorament
- creació de grups de treball per temes i en relació a les demandes

Serveis de base que el centre ofereix als municipis adhe-

rits

- 1) Ús de la documentació que hi ha al centre.
- 2) Accés a les informacions organitzades en el banc de dades.
- 3) Assessorament a operadors escolars, socials i administratius; organització de cursos de formació per als operadors socials i de l'escola.
- 4) Suport a iniciatives i recerques sobre temes d'integració escolar, laboral i social.
- 5) Coordinació amb els altres centres de documentació de la xarxa regional per a l'accés a les informacions sobre dèficits i als diferents bancs de dades.
- 6) Coordinació amb altres centres de recerca entre els quals el Departament de Ciències de l'Educació de la Universitat de Bologna.

1. Documentació

L'activitat de documentació del centre persegueix dos objectius fonamentals:

- la compra, recollida, sistematització i difusió de productes documentals
- la difusió de la cultura de la documentació entesa com a capacitat de crear memòria de les experiències.

En el centre hi ha llibres, revistes, materials no publicats d'experiències de la zona, documents de congressos sobre temàtiques relacionades amb la integració i els handicaps, tesines i tesis doctorals, dossiers i altres materials. També s'està començant a fer un arxiu de materials audiovisuals.

En el servei de documentació es poden consultar tres tipus de bancs de dades:

- **Banc de dades "ARXIU"**: catàleg informatitzat de tots els materials que hi ha en el centre, classificats en base a les normes establertes en la coordinació regional
- **Banc de dades "TREBALL"**: Dades sobre la disponibilitat de les empreses de Bazzano, Crespellano i Monteveglio per a la integració en el treball de persones en situació de handicap
- **Banc de dades "DÈFICITS"**: Informacions i dades sobre els diferents dèficits (complementant i en col·laboració amb els altres Centres Regionals), orientacions i notícies útils per als operadors dels serveis, per a les persones discapacitades i per a les seves famílies.

2. Formació

El CDI organitza, en col·laboració amb les entitats promotores, activitats de formació i reciclatge (una mitjana de dos cursos de formació a l'any) sobre temes de integració escolar, laboral i social de les persones amb discapacitats i sobre la comunicació intercultural. Les activitats estan adreçades al personal que treballa en l'àmbit escolar, extraescolar, a les estructures educatives i de rehabilitació i als voluntaris de les diverses associacions.

3. Assessorament

El CDI proporciona personal especialitzat per a l'assessorament a persones o grups en els següents camps:

- recerca i localització de materials i informacions sobre problemàtiques específiques vinculades a temes de integració escolar, laboral i social de les persones amb

discapacitat

- criteris i modalitats d'elaboració de documentació sobre experiències
- implementació de centres de documentació i criteris d'organització i catalogació dels materials.

4. Iniciatives i recerques

Per sensibilitzar l'opinió pública i mantenir viva la problemàtica de la integració social, escolar i laboral de les persones en situació de handicap, el centre ha desenvolupat una sèrie de iniciatives públiques que s'han concretat en activitats de recerca, seminaris d'estudi i treball sobre temes d'actualitat, congressos periòdics sobre temes relacionats amb les discapacitats.

LA MEVA EXPERIÈNCIA EN EL CENTRE

Em van demanar que el coordinés, probablement pel coneixement a fons que tenia de les problemàtiques que hi havia en el territori en relació a la integració dels discapacitats, ja que treballava des de feia uns deu anys com a educadora de suport a l'Escola Media (Secundària de primer grau que va dels 11 als 14 anys) de Crespellano.

El primer que vaig fer va ser recollir a les diferents escoles tota la documentació disponible sobre les experiències que s'havien dut a terme, experiències que en part coneixia personalment i que em semblaven particularment vàlides. Al llarg dels diferents anys, les tasques del centre s'han anat modificant i enriquint. De totes maneres, es manté l'objectiu principal de ser un lloc de recollida i reelaboració de la documentació sobre la integració i els recorreguts de les **persones discapacitades a l'escola, en el món laboral i en els altres moments de la seva vida social**.

Avui en dia, en el centre hi treballem quatre professionals: tres amb una formació pedagògica i un amb formació psicològica, tots a temps parcial. Les tasques són: assessorament als mestres de les escoles de primària del territori, conduir tallers d'Educació Activa a les aules que ens ho demanen, cercar empreses que puguin incloure treballadors discapacitats, tutoritzar estudiants universitaris que vénen a fer pràctiques o tesis de llicenciatura, organitzar trobades amb pares i representants de les associacions, trobades de formació per a voluntaris, mestres i educadors diversos. Una altra funció que fem és la de mantenir al dia el catàleg de llibres i revistes sobre temes d'interès i mantenir viva la relació i col·laboració amb els altres centres de documentació de la regió d'Emilia Romagna per tal de dur a terme recerques i projectes d'innovació conjuntament.

El centre s'ha convertit en un lloc de trobada entre persones amb necessitats, competències i perfils professionals diferents; això vol dir haver après a acollir tots els "sabers" (de les persones amb handicaps, de les seves famílies, dels operadors escolars, sociosanitaris, dels administradors...) per valorar-los, evitant visions jeràrquiques i subordinades, afavorint, en canvi, els intercanvis, les reelaboracions i la col·laboració.

El centre s'ha convertit, doncs, en un **servei d'unió entre persones i realitats implicades en el tema de la integració amb l'objectiu de donar a conèixer els recursos presents en el territori**. Per fer això, fa poc hem acabat de confeccionar un banc de dades anomenat precisament "Recursos territorials" que properament es podrà consultar per internet.

L'última iniciativa fruit d'aquest treball del centre ha sigut la creació d'una cooperativa social que contracta treballadors amb discapacitats i sense. Per ara els sectors de treball són:

el manteniment dels jardins públics i la gestió de punts de bar estiuencs per a refrescos en els dos parcs dels nostres pobles. Primer, el centre realitza una indagació sobre el mercat i també ofereix assessorament pedagògic per donar suport a la integració dels treballadors discapacitats en els diferents grups.

PERSPECTIVES

Les experiències d'aquests anys a les escoles del nostre territori de la Valsamoggia han portat que el centre sigui un punt de referència també en relació a l'acolliment dels alumnes estrangers, cercant de donar resposta, juntament amb els professors, a les demandes d'alfabetització i de diàleg intercultural; a més, al costat de la Xarxa de Centres d'Emilia Romagna estem desenvolupant un model que pugui fer Assessorament a les escoles (com està previst a la llei regional 12) en relació a diverses temàtiques: prevenció del fracàs escolar, responsabilització dels alumnes en el seu procés d'aprenentatge amb l'ús d'estratègies de la Pedagogia Activa, prevenció del "bullyng", així com, naturalment, la integració dels alumnes amb discapacitats i de l'acolliment als alumnes estrangers.

Per acabar: el Centre de Documentació vol continuar treballant com a laboratori i observatori per valorar i recollir les **"bones pràctiques"**, entenent com a tals, no les millors pràctiques, sinó l'organització que tingui en compte la societat globalment, amb tota la seva diversitat i riquesa: diversitat de gènere, de cultura, d'edat i d'eventuals discapacitats.

Per tant, l'aventura continua...

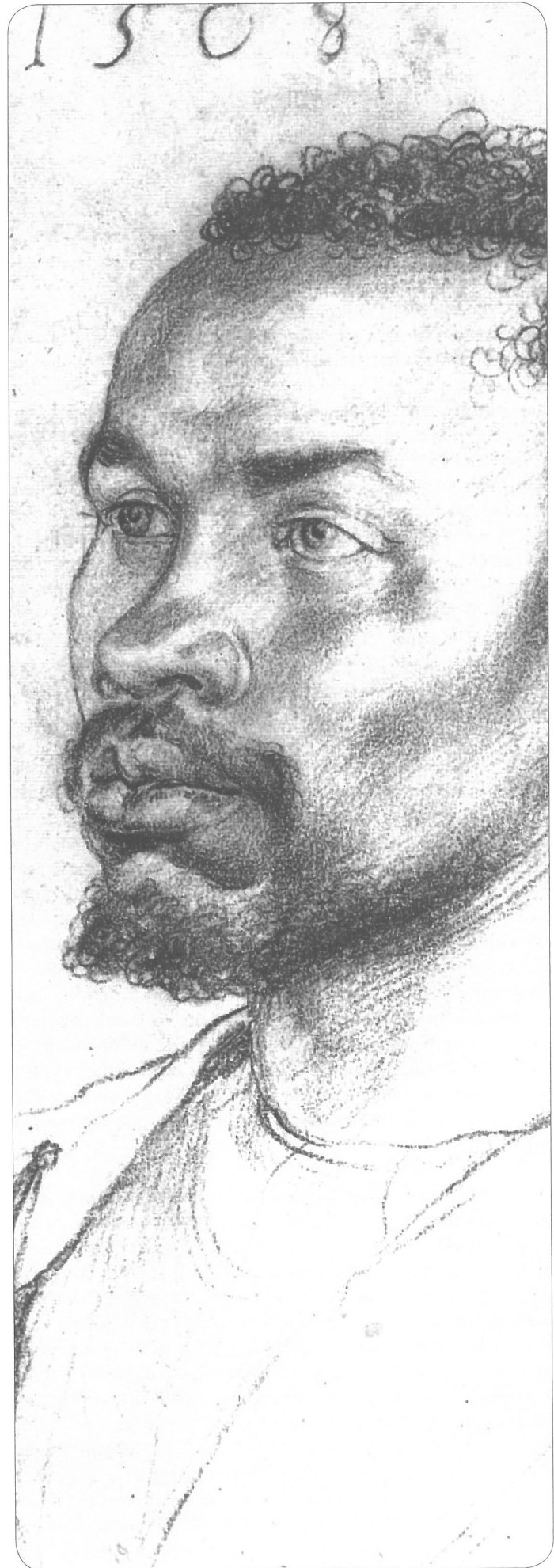
Luisa Zaghi

Pedagoga del Centre de Documentació per a la Integració (CDI) de Crespellano (Bologna)

Notes:

- [1] Aquest article ha estat traduït per Teresa Huguet
 [2] L'Ausilioteca és un servei públic que ofereix recursos materials (instruments, aparells, dispositius tècnics...) per afavorir l'autonomia de les persones amb discapacitats físiques i que tenen dificultats de comunicació, de control del seu espai i entorn proper o per desenvolupar i participar en activitats lúdiques.
 [3] El centre està a la Via Marconi 47, en el palau Garagnani, a Crespellano (Bologna).
 Tel. 051 964054 – e mail: cdi@comune.crespellano.bo.it
 Horari pel públic : dimecres i dijous de les 9:30 a les 12:30 (excepte juliol i agost)

Correspondència amb l'autora: Luisa Zaghi. Pedagoga del Centre de Documentació per a la Integració (CDI) de Crespellano. Via Marconi 47. Palau Garagnani. Crespellano (Bologna). E-mail: cdi@comune.crespellano.bo.it



QUAN VAIG CONÈIXER A L'ANDREU PER PRIMERA VEGADA

Quan vaig veure per primera vegada aquell nen, al que anomenarem Andreu, em va impactar. Els pares havien demanat hora al CDIAP i pel motiu de consulta ja vàrem veure que era un cas que s'havia d'atendre amb una certa urgència. Els pares explicaven que ja tenia 18 mesos i encara no responia al seu nom quan el cridaven, ells deien: "pensem que hi sent però, 'va al seu rotllo'". Al CDIAP procurem atendre de seguida aquest tipus de demandes ja que la detecció és molt important per la possible recuperació posterior. Per aquest motiu jo vaig fer l'acollida cinc dies després de la trucada dels pares en lloc de fer-ho el neuropediatra, com és habitual. Recordo molt bé aquell dia, era el 19 de desembre, varen venir la mare i el pare acompanyats dels seus dos fills, l'Andreu i el seu germà gran.

Com deia em va impressionar, no només ell si no també la seva família. Bé, de fet, malgrat els 25 anys que fa que veig a nens petits amb problemes greus de relació-comunicació sempre em passa.

El nen/a per causa de les seves dificultats, no disposa d'eines suficients per establir vincles i relacions amb el seu entorn immediat. Per tant, tendeix a mostrar-se seriós, inexpressiu, no fa servir la mirada i el gest com a guia per conèixer i donar-se a conèixer als altres, busca fórmules per autoestimular-se sol quan apareix el conflicte i fer veure que no passa res. Els seus jocs, sons i moviments tenen sempre una finalitat: tornar-se com insensible i protegir-se dels moments de crisi en que hi ha un patiment intens i no pot comptar amb els adults que hi ha al seu voltant perquè el vincle no s'ha pogut formar. Els pares el veuen estrany, distant i pateixen. El nen/a no els demana mai res. Si proven de fer-li carícies i moixaines de seguida s'escorre i fuig. Veuen que te moltes rareses inexplicables i els desespera quan, de cop es posa a plorar amb un gran sentiment. Només sentir-lo et trenca el cor. Però la majoria de les vegades, no poden saber què li passa i es veuen impotents per ajudar-lo..

L'Andreu tenia un posat seriós, els seus ulls eren molt grans i oberts, però habitualment no mirava a les persones, com si elles no fossin interessants ni necessàries. Jo havia preparat unes joguines per ell, però no jugava com ho fan altres nens de la seva edat. Anava per l'habitació tocant la paret i trepitjant el matalàs que hi havia al terra. De cop va agafar un cotxe que hi havia al terra, es va quedar concentrat mirant les rodes mentre les feia rodar endavant i endarrera, de forma repetida durant una bona estona. Després, el va deixar el cotxe a sobre de la taula del despatx i no deixava de mirar-lo mentre s'anava allunyant. Si gosaves tocar-lo, s'enfadava molt. Així podia romandre molta estona. En cap moment es va acostar als pares i semblava que ignorés l'existència del seu germà. No parlava, tampoc assenyalava els objectes ni per demanar ni per compartir amb els adults de referència. En molts moments emetia un so gutural, com un grunyt de protesta.

Els pares estaven molt preocupats, eren vigílies de festes de Nadal, es tractava de oferir-los ajuda per entendre els moments més conflictius de la relació amb el nen i després de festes iniciar el procés de diagnòstic, facilitant la visita amb el neuropediatra del servei. Tot seguit fariem la devolució conjunta i establiríem un pla de treball. Vam acordar amb els pares establir dues sessions per setmana.

La nostra feina, en un cas d'aquestes característiques, consisteix en acompanyar els pares en la relació amb el nen, donant sentit als seus gestos, expressions i signes de malestar, rescatant els intents imperceptibles de comunicació de l'infant. Es tracta d'afavorir una relació d'escolta, disponible, oberta i contenidora. Ajudar als pares a superar els moments de frustració com a pares i sentir-se acompanyats valorats i reforçats en la seva funció, perquè puguin establir amb el nen/a una relació de confiança, posant atenció a qualsevol demanda, i respondre-hi. D'aquesta manera iniciaran de nou el treball de facilitar el vincle, que en algun moment del procés evolutiu s'havia trencat.

Els pares del Andreu, havien passat per dues pèrdues importants precedides d'una llarga malaltia: una va ser l'avia materna, la defunció va tenir lloc quan la mare estava embarassada de sis mesos del fill gran, l'altra la germana de l'avia materna, que vivia molt a prop d'ells i tenia relació pròxima, va succeir coincidint amb el naixement de l'Andreu. Sempre he pensat que ha de ser molt difícil afrontar a la vegada una pèrdua tant important com la de la pròpia mare amb la tristesa i el dolor que deu suposar i al mateix temps l'experiència de la maternitat en la que cal lluitar i anar endavant amb joia perquè el fill evolucioni i arribi bé. A tot adjuntem -hi les tribulacions i dificultats que apareixen en el dia a dia quan es tracta de compaginar el món laboral i el personal.

Quan els pares acudeixen a les visites al CDIAP, es un moment especialment dolorós perquè, allò que ells havien intuït o pensat en algun moment, però que segur s'havien tret de seguida del cap, sense donar-li més importància, es confirmava, i ho sentien a dir, algú els explicava que el seu fill tenia problemes.

Malgrat això, els pares del Andreu es varen posar a col·laborar de seguida, la mare als pocs dies va reorganitzar la seva feina per poder anar a buscar ella mateixa als seus fills a l'escola i acompanyar al nen al servei. També anàvem fent entrevistes cada un o dos mesos amb el pare i la mare.

El curs següent l'Andreu va iniciar escolaritat a una escola bressol i amb la seva educadora vàrem treballar conjuntament: ella va entendre que calia anar establint una relació individualitzada amb el nen, per facilitar-li l'adaptació. Acordarem que havia d'ofrir-li allò que veiem que podia superar, així evitariem que la frustració el fes abandonar i podríem compartir amb ell moments positius. També es tractava d'ajudar-lo a que

pogués percebre a l'altre nen que també té emocions, desigs i necessitats. Ens vam plantejar com posar-li límits i ajudar-lo a acceptar-los: a l'hora del pati ell s'aïllava, es posava a donar voltes al pati amb una bicicleta sense relacionar-se amb ningú, havíem de dir-li que així no podia ser i ajudar-lo a acostar-se als altres nens, a compartir alguna activitat, algun objecte.

Així vam començar un llarg camí que ha durat tres anys en el que molt a poc a poc l'Andreu ha anat progressant en la comunicació. Encara recordo quan la mare explicava que ja li responia quan després del bany, a casa, jugaven a fer "tat" davant el mirall. I aquell dia en que la mare explicava emocionada que per fi el seu fill l'havia abraçat dient-li mare (el nen tenia tres anys), i també com s'havia pogut imposar i controlar al seu fill gran quan amb la seva insistència reclamava contínuament no deixant espai al petit. L'Andreu va començar a parlar als dos anys i mig, als tres anys va començar a relacionar-se amb els companys. Va menjar sòlid a quasi els tres anys.

El curs passat vam fer retenció a l'escola bressol perquè tant l'EAP com nosaltres no el veiem preparat per iniciar un P3, però ha evolucionat molt positivament i actualment es troba al nivell dels nens /es del seu grup classe, ja integrat totalment a l'escola.

Observem que té una sensibilitat especial pels ritmes i la música, pot expressar els seus sentiments i emocions, pot desenvolupar un joc simbòlic adequat a la seva edat, està content a l'escola i molt interessat pel aprenentatge, es relaciona de forma adequada amb els altres nens de l'aula i també amb el seu germà.

Malauradament no sempre s'obtenen tants bons resultats en nens que es manifesten amb greus trastorns en la relació-comunicació. Però en tots els casos crec que la tasca a fer en el CDIAP, quan es tracta de nens/es tan petits, és, en primer terme, **ajudar als pares a retrobar-se amb el seu fill** ja que les dificultats mateixes del nen, i el malestar de la família produït pel patiment i la impotència que pateixen els pares pot crear, com he dit abans un buit en la comunicació pares-fill.

14 de gener del 2006

Maria Camps i Galf
Psicòloga del CDIAP DAPSI -Rubí

BEBÉ, BIENVENIDO AL MUNDO EL ORGULLO DE DESCUBRIR

Miriam Botbol
Editorial Síntesis. Madrid. 2005..

Em complau presentar en aquesta secció una petita part de l'obra d'aquesta autora, de qui he après i continuo aprenent moltes coses. Miriam Botbol és psicòloga psicoanalista i es dedica a la clínica des de fa molts anys. Treballa amb nens, adolescents, joves i les seves respectives famílies, així com en la formació de professionals d'aquest àmbit mitjançant cursos i supervisions.

Els dos llibres que ara presentem formen part de la col·lecció **Crecer Juntos**, que té cinc volums on es recullen els diferents períodes del desenvolupament d'infants i adolescents. Estan adreçats a pares i educadors com a "*guía práctica, sencilla y motivante para poder conocer mejor y tratar con mesura y cariño a sus hijos y alumnos*", segons descriu la contraportada dels dos llibres.

Aquests dos primers exemplars de la col·lecció inclouen tots aquells aspectes significatius a tenir presents en els nens de 0 a 6 anys: "**BEBÉ, BIENVENIDO AL MUNDO**", durant els primers tres anys de vida, i "**EL ORGULLO DE DESCUBRIR**" en l'edat preescolar.

La manera com l'autora presenta el treball en aquests dos llibres està impregnada d'una idea molt interessant, fonamentada en què en la relació nen-adult tots dos creixen junts, el nen com a ésser nou en evolució i l'adult mitjançant allò que suposa assumir un nou rol i tenir una nova relació. Tots dos han de crear un vincle, imprescindible per a què l'infant evolucioni de manera satisfactòria, i adaptar-se a la nova situació. Això implica un creixement únic i personal per a cadascú que, evidentment, tindrà la seva traducció en la reorganització familiar i en el context educatiu. Ens defineix la família com un organisme viu, que canvia i evoluciona també al mateix temps que cada membre, "*un lugar para crecer*", i ens parla del plaer de gaudir d'aquesta etapa dels primers anys del nen, aportant algunes idees que ho poden facilitar.

L'explicació del procés de desenvolupament del nen no es fa de manera ortodoxa, sinó a partir d'exemples de la vida quotidiana dels infants, que resulten fàcils de reconèixer a les persones que conviuen i es relacionen amb ells. Es plantegen els dubtes més freqüents que l'adult es fa respecte la interacció nen-adult en aquests primers anys de la criança, i es posa de manifest el sentiment d'inseguretat que els adults poden tenir en algunes ocasions en temes com: he d'agafar el nadó a coll o no?, quan s'ha de fer el deslletament?, com actuar davant d'una rebequeria?, què permetre i què no?, com afrontar la gel-

osia?, com fomentar els hàbits?, així com la necessitat de compartir amb altres pares o mestres que es trobin en la mateixa situació diferents maneres de fer. La resposta a aquests dubtes es fa mitjançant propostes no dogmàtiques, però sí amb una fonamentació sobre què és allò més adequat per a l'evolució positiva del nen, que les justifica.

En relació als contextos familiars i socials, aquests llibres tenen l'interès d'incloure els canvis socials que en els darrers anys s'han donat: la incorporació generalitzada de les dones al món laboral, els canvis de rols home-dona, pare-mare, la reducció del nombre de fills, les noves i diverses organitzacions familiars (famílies monoparentals, divorciades i reconstituïdes, adopcions, migracions) i les implicacions que tenen en la criança dels menors i en els valors que actualment se'ls transmet des de la família i l'escola. Es dóna molta importància a la necessitat de l'educació emocional del nen des del si familiar.

Finalment, l'apartat "*El ingreso al cole*" ens parla de com l'infant s'enfronta amb l'entrada a l'escola, a l'ampliació del ventall de persones amb qui s'ha de relacionar mestres, companys, noves famílies que augmentaran el seu coneixement del món. S'inclou el nou triangle relacional, nen/a-pares-mestra, la necessitat de preparar l'entrada del nen a l'escola i d'establir actituds de comprensió mútua i de confiança entre pares i educadors, d'establir moments de trobades que permetin el diàleg... Tot això per tal de poder compartir l'objectiu fonamental d'ajudar a créixer l'infant. Al final d'aquest apartat s'ofereix un seguit d'idees concretes que poden facilitar aquests intercanvis.

La senzillesa del text, amb un llenguatge clar, i la inclusió d'idees claus, amb una petita síntesi al final de cada apartat, fa que la lectura d'aquests llibres sigui agradable i gratificant. Per aquest motiu crec que són de lectura molt recomanable per a pares i educadors, així com un bon instrument per refrescar i actualitzar idees en el treball d'assessorament psicopedagògic.

M Teresa Castillapogués percebre a l'altre nen que també té emocions, desigs i necessitats. Ens vam plantejar com posar-li límits i ajudar-lo a acceptar-los: a l'hora del pati ell s'aïllava, es posava a donar voltes al pati amb una bicicleta sense relacionar-se amb ningú, havíem de dir-li que així no podia ser i ajudar-lo a acostar-se als altres nens, a compartir alguna activitat, algun objecte.

Així vam començar un llarg camí que ha durat tres anys en el que molt a poc a poc l'Andreu ha anat progressant en la comunicació. Encara recordo quan la mare explicava que ja li responia quan després del bany, a casa, jugaven a fer "tat" davant el mirall. I aquell dia en que la mare explicava emocionada que per fi el seu fill l'havia abraçat dient-li mare (el nen tenia tres anys), i també com s'havia pogut imposar i controlar al seu fill gran quan amb la seva insistència reclamava contínuament no deixant espai al petit. L'Andreu va començar a parlar als dos anys i mig, als tres anys va començar a relacionar-se amb els companys. Va menjar sòlid a quasi els tres anys.

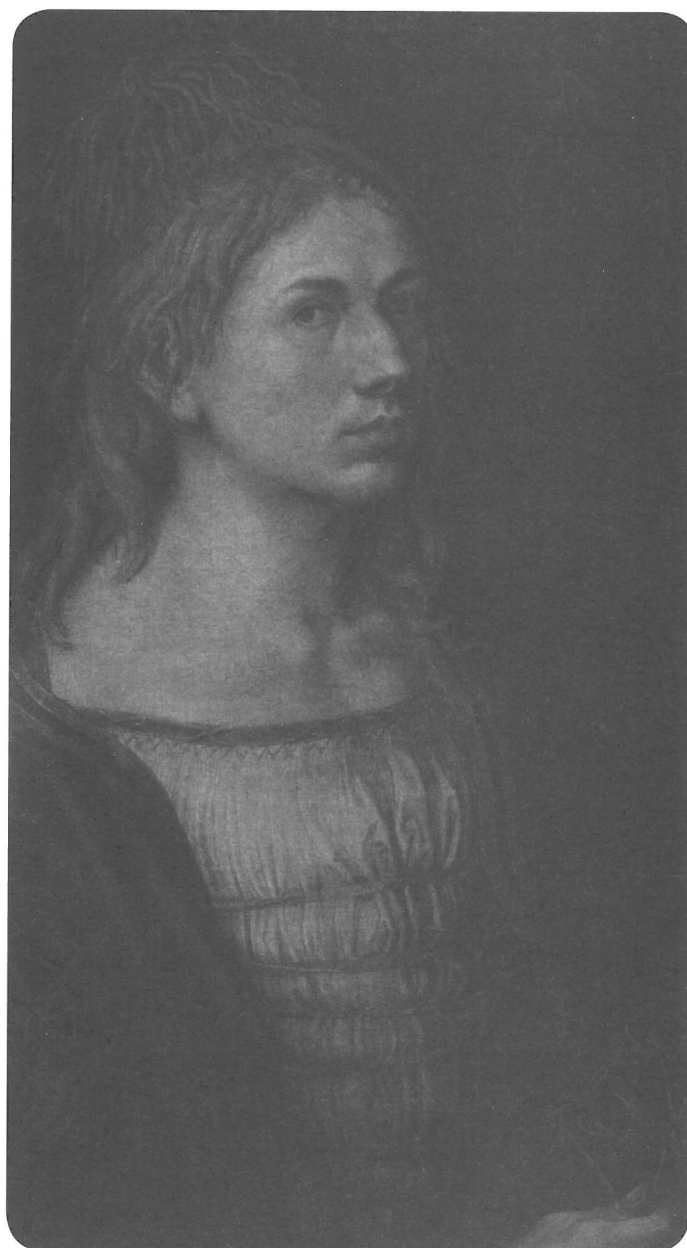
El curs passat vam fer retenció a l'escola bressol perquè tant l'EAP com nosaltres no el veiem preparat per iniciar un P3, però ha evolucionat molt positivament i actualment es troba al nivell dels nens/es del seu grup classe, ja integrat totalment a l'escola.

Observem que te una sensibilitat especial pels ritmes i la música, pot expressar els seus sentiments i emocions, pot desenvolupar un joc simbòlic adequat a la seva edat, està content a l'escola i molt interessat pel aprenentatges, es relaciona de forma adequada amb els altres nens de l'aula i també amb el seu germà.

Malauradament no sempre s'obtenen tants bons resultats en nens que es manifesten amb greus trastorns en la relació-comunicació. Però en tots els casos crec que la tasca a fer en el CDIAP, quan es tracta de nens/es tan petits, és, en primer terme, **ajudar als pares a retrobar-se amb el seu fill** ja que les dificultats mateixes del nen, i el malestar de la família produït pel patiment i la impotència que pateixen els pares pot crear, com he dit abans un buit en la comunicació pares-fill.

14 de gener del 2006

Maria Camps i Galí
Psicòloga del CDIAP DAPSI -Rubí



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 2006: 12 euros corresponent als números 16,17 i 18.

Preus de números endarrerits: 4'30

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 meva 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