

# À

# MBITS

## de Psicopedagogia

REVISTA CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ

# 14

ESTIU 2005

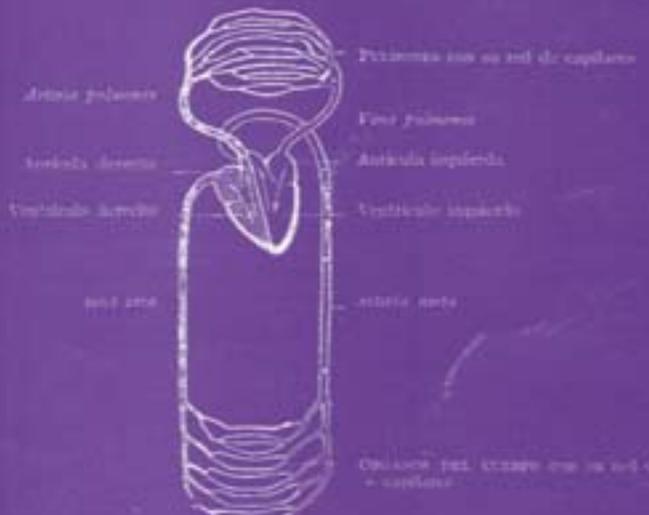
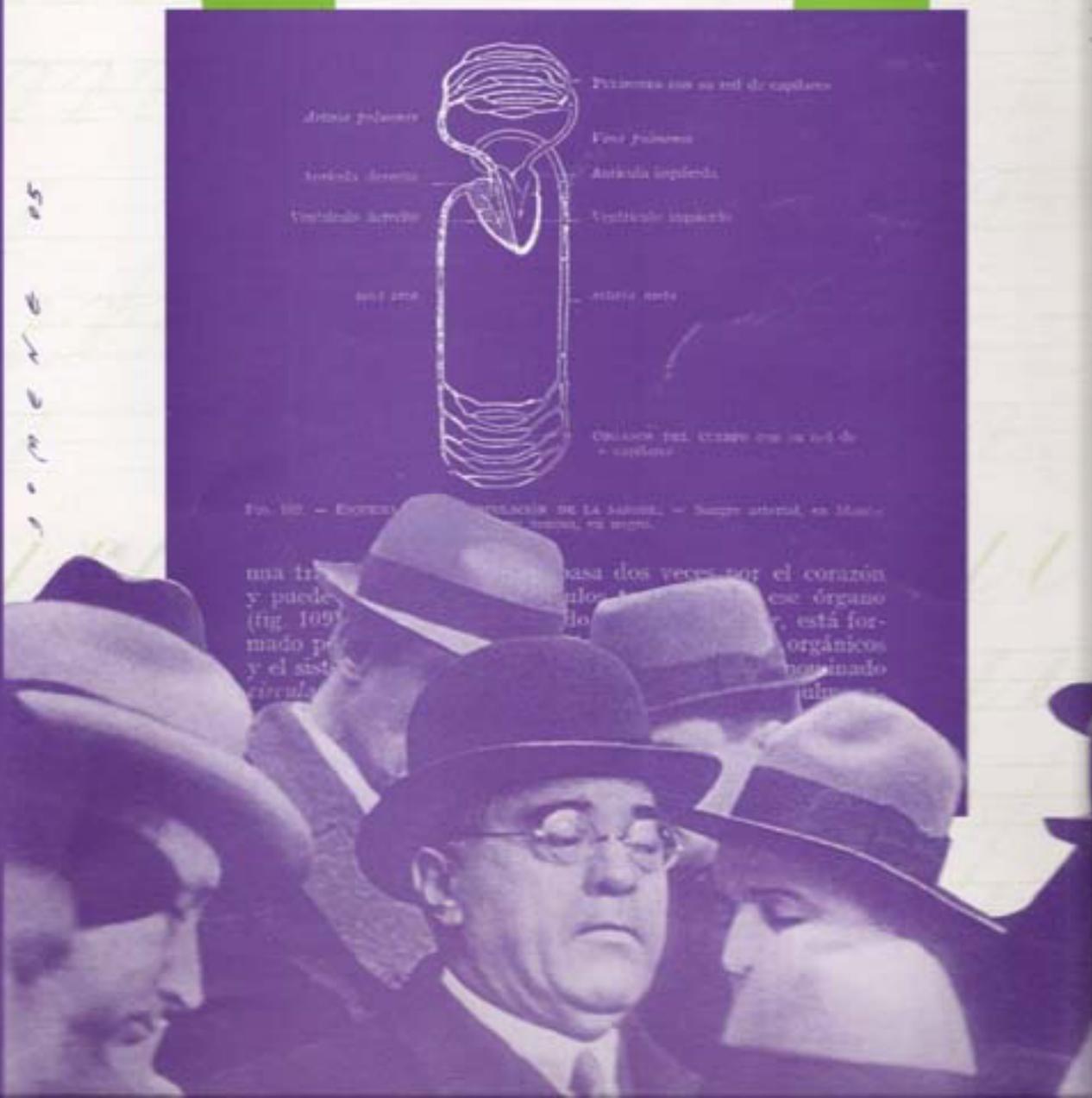


Fig. 10. — ESCHEMA DE LA CIRCULACIÓN DE LA SANGRE EN LA MANO. — Sangre arterial, en Manos...

una trece veces más que el corazón y puede... (fig. 109)...

# 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  
www.pangea.org/acpeap

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

Marina Vilalta

### Portada

Quim Domene

### Il·lustracions

Amadeo Modigliani

Impressió: Impremta Aubert - OLOT

Dipòsit legal: GI-77-2001

Preu: 4,30 euros

ESTIU 2005

Amb la col·laboració:



Generalitat de Catalunya  
Departament d'Ensenyament

### ENTORNS D'ACTUALITAT

- 4.... Inclusió i descentralització: repte educatiu i aposta política / JOAN SERRA  
5.... Notícies ACPEAP / MARIA VILELLA  
6.... Pacte Nacional per a l'Educació / JUNTA DE L'ACEPEAP  
8.... Forum social per l'educació a Catalunya. Manifest

### OPINIÓ

- 10.... ISABEL SOLÉ / JOAN SUBIRATS / MIQUEL ÀNGEL ALEGRE

### ARTICLES DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ

- 12 ... Maltractament entre alumnes: necessitat d'una aproximació no culpabilitzadora  
JORDI COLLELL / CARMÉ ESCUDÉ  
16.... Els Centres de Desenvolupament i Atenció Precoç (CDIAP)  
FÁTIMA PEGENAUTE

### Escola Inclusiva

- 20.... Modalitats d'inclusió escolar dels alumnes amb discapacitats a debat  
FERRAN SENTÍS  
28... Anàlisi de la situació actual de l'atenció a la diversitat a Catalunya i propostes de l'ACPEAP per avançar cap a una escola inclusiva / GRUP DE L'ACEPEAP

- 39.... La col·laboració escola-família des d'una perspectiva sistemàtic-relacional  
MIREIA PLANAS

### Debat psicopedagògic

- 45.... L'Assessorament psicopedagògic a la universitat  
M. REYES CARRETERO

### PRESENTACIÓ D'UNA ASSOCIACIÓ

- 49.... Serveis de la Fundació Catalana Síndrome de Down

### CRÒNICA DE...

- 50.... Un dia qualsevol  
ENRIC CAMA

### FER DE PSICOPEDAGOG A ...

- 52.... Madrid  
MARIA GIL

### LLIBRES

- 54.... Qué será de nosotros, los malos alumnos  
ALVARO MARCHESI  
MARTA QUER

## INCLUSIÓ I DESCENTRALITZACIÓ: REpte EDUCATIU I APOSTA POLÍTICA

Dos anys després de que l'actual govern autonòmic fes bandera de l'educació com d'una de les prioritats principals de la seva acció de govern, sobre la taula ens apareixen encara un gran nombre de deures per fer, com a conseqüència, en part, de la deficitària gestió educativa que venim arrossegant. Bàsicament, en un primer cop d'ull, ens poden semblar dèficits estructurals, vinculats més o menys directament a la qualitat del servei. Un cop apreciats aquests, una segona mirada, però, pot fer-nos adonar que el dèficit no és només d'estructures, sinó que és un dèficit primordialment polític. Apostar, per exemple, per l'escola inclusiva no és sols una aposta tècnica, és bàsicament una aposta política. Com ho és la descentralització educativa. Inclusió i descentralització responen a una determinada concepció de les relacions socials i educatives en un territori; i demanem, tant l'una com l'altra, d'un contundent i radical compromís polític. Contundent i radical, perquè no es pot parlar d'inclusió i descentralització a mitges tintes. Les mitges tintes impliquen el fracàs de l'aposta. Contundent i radical, perquè comporten estar fermament convençuts d'avançar en la consecució de canvis significatius en estructures i institucions educatives i socials, així com en maneres de pensar i fer, històricament establertes. Inclusió i descentralització demanen del compromís, convenciment i actuació per part de les administracions educatives autonòmiques, però també, ineludiblement, de les administracions locals, i més avui que, sortosament, el territori comença a tenir el paper rellevant que li correspon.

Apostar per la qualificació de la xarxa educativa pública –i d'aquella sostinguda amb fons públics-, per la formació integral i permanent de la població, per la descentralització educativa i la consegüent gestió i planificació des dels territoris, o per la inclusió educativa i social de tota la població, al marge de les necessitats educatives especials que per causes diverses pugui presentar, demana de disposar de criteris, voluntats i models que ajustin la planificació a les noves exigències que aquests reptes comporten. Els governs locals, comarcals i autonòmic no resten al marge d'aquests reptes, avui són elements claus per avançar en la seva consecució. Els toca fer els deures, i tenir les idees clares sobre el model educatiu i social que plantegen a la comunitat. Sortosament no hi ha volta endarrera, però primer de tot cal creure'ns que no hi ha volta endarrera.

À  
**Joan Serra Capallera**  
Coordinador d'Àmbits de Psicopedagogia



### IL·LUSTRACIONS n.14

#### Amadeo MODIGLIANI

(Liorna 1884 – París 1920)



En la seva obra pictòrica, influenciada per Cézanne, Toulouse-Lautrec o Picasso, mitjançant un traç lineal subratllat les formes (nus, cap de dones, retrats dels seus amics), pintades amb parquedat de tons ocres, ataronjats, blaus, blancs i negres, i creà un estil personal, molt elegant, que recorda el dels pintors florentins alhora que expressa una malenconia i una certa desesperança.

## NOTÍCIES ACPEAP

Aquest any hem encetat una junta nova, es va presentar a l'assemblea que hi va haver al febrer, en la qual vàrem comptar amb la participació d'un membre del Consell Escolar de Catalunya que ens va parlar sobre el treball que el consell ha fet entorn al Pacte Nacional d'Educació.

Les persones que ens hem incorporat de nou, en un primer moment anàvem ben atabalades, doncs, com ja veureu actualment hi ha sobre la taula un munt de temes a debatre i dels quals hem de donar resposta.

Una de les activitats més rellevants ha estat l'organització conjuntament amb la junta de directors/es d'EAP's de Catalunya de la jornada interna sobre "*Lloc de l'assessorament psicopedagògic en la nova estructura dels serveis educatius: reflexió i propostes*" que es va celebrar el 29 d'abril amb un gran èxit d'assistència, degut a la novetat del tema i a la necessitat que hi havia de compartir reflexions i experiències.

La primera part va comptar amb la presència d'en Joan Subirats que va compartir amb nosaltres un anàlisi de la societat actual, posteriorment es van fer les taules de treball a partir de les quals s'han elaborat les conclusions que, en aquest moments, estan a disposició de tots els equips a fi de poder consensuar un document de base per treballar amb DGOE.

Tal i com anunciàvem a l'anterior revista l'associació s'ha adherit al **Fòrum Social de l'Educació** que es va celebrar al febrer a Barcelona, participant en el taller "*Discapacitat i escola inclusiva*"

En relació a la comissió mixta formada per l'ACPEAP i la junta de directors/es, s'han mantingut **reunions amb la DGOE** per presentar els documents sobre:

- Funcions dels EAP
- Flexibilització horària
- Model de dictamen

Aquest últim punt està en marxa, doncs a hores d'ara tots els equips ja han començat a fer els dictàmens de cara al curs vinent.

També s'està fent un estudi sobre les plantilles que haurien de tenir els equips per tal d'atendre adequadament els centres, les dades resultants es contrastaran amb les previsions d'ampliació que té el Departament.

Per últim, s'està treballant i contrastant opinions sobre les instruccions d'inici de curs.

L'associació participa en el **II Congrés de Salut Mental Infantil i Juvenil** que aquest cop es dedica a l'adolescència i a les noves necessitats en salut mental. Participem en el comitè científic i en el comitè l'organitzador, així com en tres taules de treball. Aquest potser un bon marc per fer sentir la veu dels professionals dels EAP sobre un tema tant important com la salut mental dels nois i noies que tenim als nostres centres.

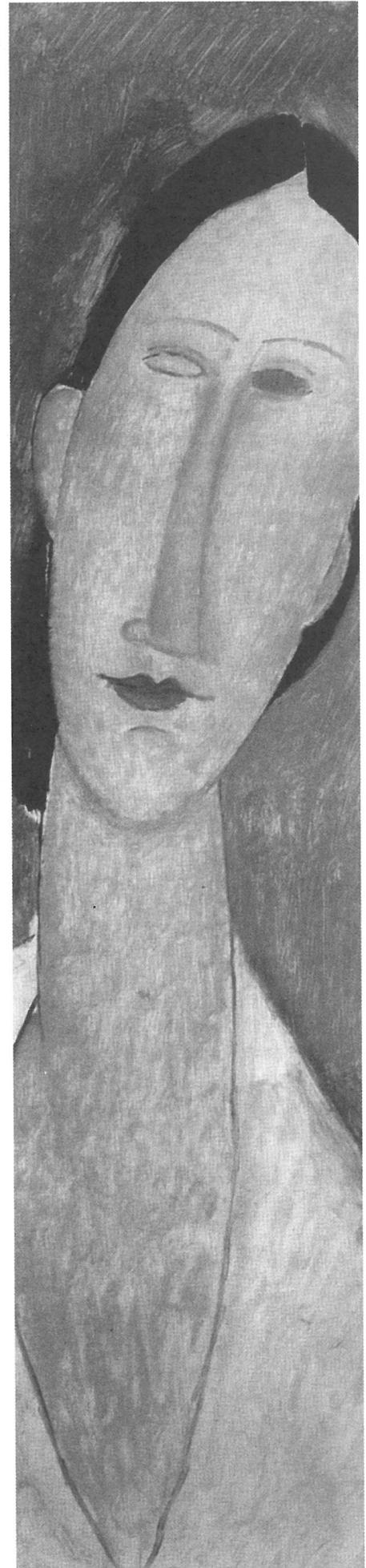
S'han fet arribar al departament aportacions i suggeriments sobre el document del **Pacte Nacional d'Educació**.

Com ja és habitual s'ha mantingut una sessió de treball amb **sindicats** per tal de parlar dels temes que ens afecten directament: horaris, instruccions inici de curs, jubilació, desplaçaments...

Participem en el **Pla integral d'atenció a les persones amb problemes de salut mental**, on intervenen diferents departaments de la Generalitat. Dues persones ho fan en nom de l'ACPEAP i una en nom del Departament d'Educació, tot i que també és associada. Estem representats en tres dels cinc grups de treball formats, en els de les següents edats: 0-6, 6-12 i 12-16.

Com veieu, estem en uns moments de una gran activitat, es per això que sovint us demanem la vostra opinió sobre els temes que anem tractant, des d'aquí us agraïm la vostra col·laboració i us encoratgem a continuar.

À **Maria Vilella**  
Junta de l'ACPEAP



# APORTACIONS DE L'ASSOCIACIÓ CATALANA DE PROFESSIONALS DELS EAP (ACPEAP) AL DOCUMENT PER AL DEBAT «PACTE NACIONAL PER A L'EDUCACIÓ» OPORTUNITAT I COMPROMÍS

## INTRODUCCIÓ

Els professionals que constituïm la Junta de l'Associació Catalana de Professionals dels EAP valorem molt positivament la iniciativa d'aquest govern d'obrir un debat social i dels diferents agents de la comunitat educativa entorn als cinc temes claus que proposa el document i que són del tot rellevants per a un canvi real de l'escola pública en el nostre país.

Des d'una lectura general del document, volem fer les següents tres consideracions:

**1.** Compartim en gran mesura els supòsits teòrics i de concepte que sustenten les propostes orientades a millorar el sistema educatiu i a construir un model d'escola pública que sigui democràtica, participativa, autònoma en la seva gestió, inserida en el territori i oberta al seu entorn, una escola per a tothom i de qualitat.

**2.** En tot el text no es fa menció clara i explícita a la necessitat i el compromís inqüestionable que ha d'assumir tot govern democràtic i de progrés de dictar polítiques educatives orientades a la consecució d'escoles inclusives on tothom, sigui quina sigui la seva condició, discapacitat o necessitat educativa, rebi la seva educació en els centres ordinaris. La Declaració de Salamanca de principis, política i pràctica per a les necessitats educatives especials (1994), i l'Agència Europea per al desenvolupament de l'Atenció a les necessitats educatives especials (2003) marquen línies clares d'actuació en aquesta perspectiva.

**3.** Constatem que la importància que en altres fòrums i contextos educatius es dona als serveis educatius en general i als EAP en concret, com a serveis tècnics de suport i d'assessorament als centres

educatius i al seu entorn, no es reflecteix en aquest document, on gairebé no apareixem. Amb la impressió que aquesta absència pot ser fruit d'una manca de coneixement de les nostres funcions, per part dels redactors, adjuntem el document "Definició i funcions dels EAP"<sup>1</sup>, elaborat recentment per persones representatives del col·lectiu dels professionals dels equips i en fase de debat amb la DGOIE.

Finalment, hem limitat les nostres aportacions als diferents grups de treball als aspectes que incideixen en la tasca professional del col·lectiu.

## PROFESSORAT

- Els EAP hem tingut, des de l'inici del nostre servei, a estudiants de psicopedagogia de les universitats catalanes com a alumnes en pràctiques.

Si bé en el document s'orienta sobre el període de pràctiques un cop finalitzats els estudis, entenem que les consideracions que s'estableixen són també vàlides per a les que es realitzen en el nostre servei. «S'establirà un protocol de selecció, formació i seguiment de professionals en actiu amb una pràctica professional orientada en les línies estratègiques de la formació inicial, que actuaran com a tutors en la fase pràctica dels futurs docents.» (pàg. 10).

- Es reconeix la complementació dels coneixements en els diferents àmbits (didàctica, pedagogia, psicologia...) i la pràctica professional. La docència compartida pot ser un dels elements de promoció dels professionals dels EAP, conjuntament amb d'altres vies possibles. La incentivació i la promoció no es contempla en els EAP ni en els serveis educatius, a diferència de la resta de personal docent.

«Una experiència àmplia en els nivells no universitaris, així com coneixements en els camps de saber corresponents (didàctica, pedagogia, psicologia...), serien una bona dotació tant per una part del professorat universitari com per al no universitari, que podrien compartir la seva dedicació entre la docència no universitària i la universitària. La selecció dels docents que farien aquesta docència compartida correspondria a cada universitat, amb l'establiment de convenis o de comissions de servei a temps parcial.» (pàg. 11, punt 5).

«El reconeixement professional es podria fer amb reduccions de tasques docents i/o amb incentius professionals o econòmics. Dintre de la professió docent, i sense necessitat de canviar de centre o de lloc de treball, i encara menys de cos, al llarg de la vida professional» (pàg. 16, apartat a).

- També considerem que és aplicable als EAP el sistema de provisió de places vacants definit per als centres. (pàg. 13).

- La tasca docent requereix d'una formació permanent; i és clar que també la tasca assessora, que realitzem els professionals dels EAP, precisa d'un pla de formació permanent, tant individual com d'equip, que respongui a les necessitats específiques derivades del pla d'actuació de cada EAP i dels serveis educatius del territori.

- Entenem que quan es parla de funcionaris docents s'inclouen els professionals dels EAP i dels serveis educatius, malgrat que no tinguem funcions docents.

**AUTONOMIA DE CENTRES**

• Les consideracions d'aquest apartat referides als centres són aplicables als EAP i als serveis educatius.

No compartim, però, que aquesta autonomia s'hagi d'estendre a decidir sobre els recursos humans i materials necessaris (...) per a l'atenció especialitzada de l'alumnat (pàg. 26), ni que les fonts de finançament puguin ser d'altres que les aportacions de l'Administració, ja que es podrien produir situacions de forta desigualtat en funció de la titularitat i del patrimoni del centre.

• Els EAP apareixen, per primera vegada en aquest document, en l'enumeració de les fonts de finançament, amb la denominació d'*Equips d'Adaptació Psicopedagògica*, la qual és errònia.

«El marge de llibertat en l'ús dels recursos assignats de caràcter financer (cap. 2 i 6...) de serveis (hores de professor, de formació, d'equips d'adaptació psicopedagògica —EAP— ...), i material (equipaments...). (pàg. 26).

La segona referència es produeix en l'apartat de propostes.

«Poder decidir sobre la compra de mobiliari, equipaments, manteniment d'edificis, instal·lacions i equipaments;

assegurances complementàries així com gestionar les hores assignades de serveis educatius (formació, equips d'assessorament psicopedagògic —EAP—...). (pàg. 29, punt 10).

En ambdues ocasions se'ns inclou entre els béns i serveis que el centre pot gestionar.

Considerem que és l'Administració educativa qui regula les línies i prioritats d'actuació dels serveis educatius i qui ha de garantir que l'organització del centre assegui l'adequada atenció a la diversitat del seu alumnat.

**IGUALTAT D'OPORTUNITATS I LLIBERTAT D'ENSENYAMENT EN EL MARC DEL SERVEI PÚBLIC EDUCATIU.**

• En l'apartat d'acords, en el número 14, es diu que «l'Administració i les entitats titulars dels centres es comprometen a revisar els models actuals de serveis educatius (EAP, CRP...). L'objectiu és assolir un nou model que integri els actuals serveis i que assegui la igualtat d'oportunitats en l'accés a aquests a través dels centres que presten el servei públic educatiu». (pàg. 39).

Les funcions dels EAP i la seva organització és actualment objecte d'anàlisi i revisió de la comissió de treball

DKOIE-representants dels EAP (ACPEAP i Junta de directors).

Com a funcionaris de l'Administració pública, considerem que és aquesta, i no les entitats titulars dels centres, qui ha de regular el nostre servei.

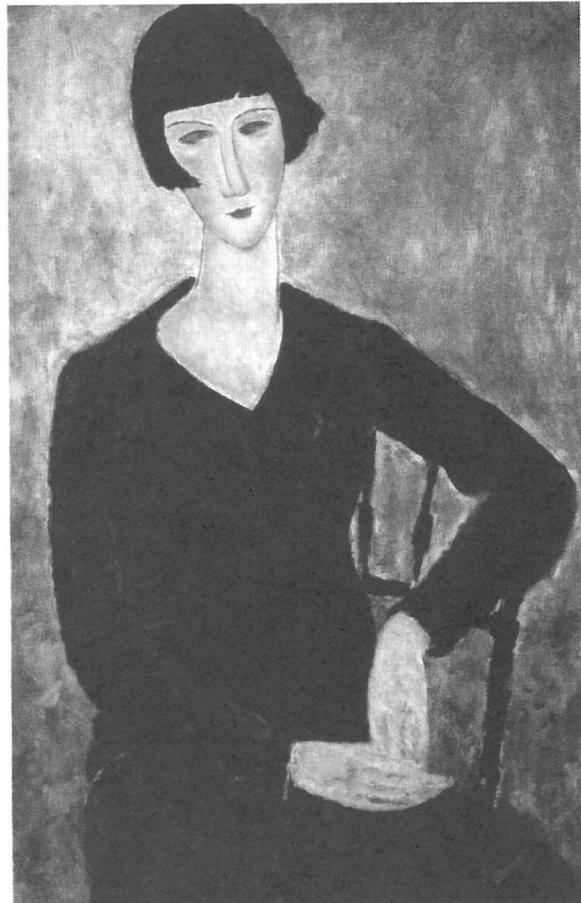
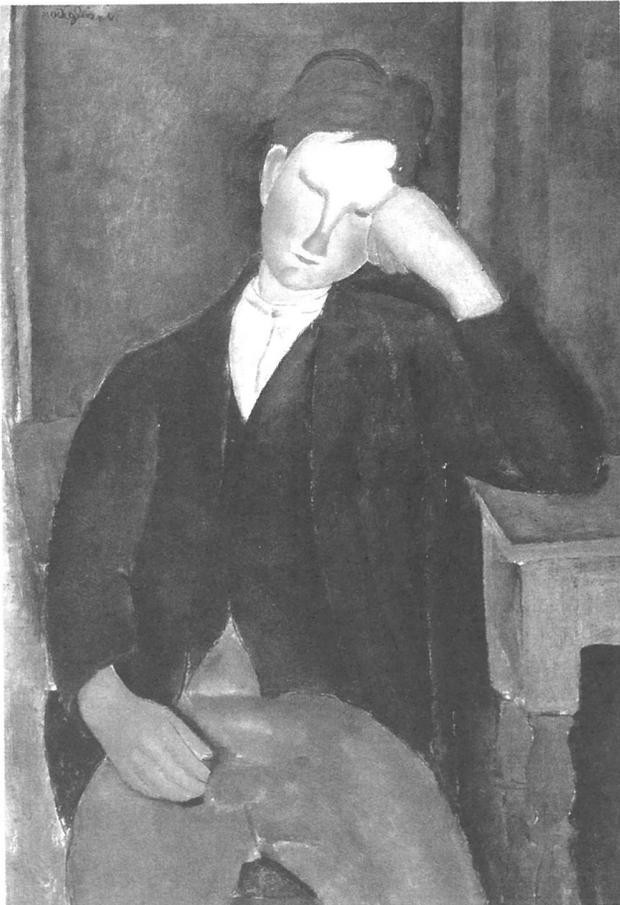
• En els darrers anys s'ha anat incrementant de manera gradual la nostra intervenció en els centres concertats, sense que s'hagi augmentat, paral·lelament, el nombre de professionals. Si l'objectiu és equiparar la nostra presència a la que tenim actualment als centres públics, caldrà definir les plantilles de cada EAP que, amb independència d'aquesta situació, és quelcom urgent.

**FAMÍLIA I EDUCACIÓ**

• En aquest apartat hi trobem el quart —i darrer— paràgraf on es fa referència als EAP, tot indicant la necessitat d'un protocol de coordinació, derivació i tractament dels recursos disponibles, proposta que compartim del tot.



Junta de l'ACPEAP  
Barcelona, 11 de març de 2005



# FÒRUM SOCIAL PER L'EDUCACIÓ A CATALUNYA. MANIFEST

## El Fòrum Social per l'Educació a Catalunya, manifesta:

### 1. QUE VOLEM UNA EDUCACIÓ EMANCIPADORA QUE IMPLIQUI A TOTHOM

Entenem l'educació com un dret universal i un bé públic, que abasta més enllà de les etapes d'escolarització formal de les persones, ja que forma una part indestriable de la vida de les ciutadanes i dels ciutadans. L'educació és una eina imprescindible en la formació integral de les persones i és, per tant, una responsabilitat col·lectiva que depassa el marc escolar i que l'administració té el deure de garantir en condicions de qualitat i d'igualtat. L'educació, a més de ser una necessitat per a l'emancipació personal i col·lectiva, és una de les condicions per fer possible una societat cohesionada, inclusiva i justa.

Així doncs, hem d'assumir una doble tasca: d'una banda, ens cal la implicació de tots els sectors socials en la millora del sistema educatiu, però, alhora, ens cal també un treball interdisciplinari entre tots els sectors i agents socials en el procés educatiu de les persones al llarg de la seva vida. I aquí fem referència a la família, l'escola, els serveis socials, els centres oberts, les entitats culturals, l'educació d'adults, els mitjans de comunicació, l'educació no formal, l'educació en el lleure, el món laboral, etc.; ningú pot defugir la seva quota de responsabilitat.

### 2. QUE L'EDUCACIÓ A CATALUNYA HA DE DONAR RESPOSTA ALS PROFUNDS CANVIS SOCIALS I HA DE CONTROLAR LES CREIXENTS TENDÈNCIES PRIVATITZADORES

L'actual model de globalització promou la mercantilització de l'educació i del coneixement, a través d'instàncies com l'Acord General de Comerç i Serveis que impulsen l'OMC i el BM. Assistim a una presència creixent dels interessos privats, tant als ensenyaments obligatoris, com a la Universitat i la Formació Professional. Tot això posa en perill la concepció de l'educació com a bé públic i com a dret fonamental.

Els canvis socials i de mentalitat experimentats al nostre país durant les darreres dècades han tingut repercussions en l'ensenyament. Ens referim, entre d'altres, a l'emergència de diferents models de família, a la incorporació massiva de les dones al treball remunerat, a la incompatibilitat d'horaris laborals, escolars i familiars amb les necessitats d'atenció dels infants i els joves, a les noves tecnologies, a l'augment de la immigració, a la nova concepció d'inclusió que implica la incorporació de l'alumnat amb discapacitats diverses als centres ordinaris, etc. Una sèrie de noves necessitats que no han estat acompanyades de l'atenció i els recursos necessaris que les administracions haurien hagut de posar en l'ensenyament públic, de manera que l'actual sistema educatiu a Catalunya no garanteix prou una educació de qualitat per a tothom ni la imprescindible funció de cohesió social.

Més específicament, no s'ha fet l'esforç necessari perquè la distribució dels alumnes reflecteixi la diversitat cultural i social present a la societat, sinó que s'ha permès la concentració de l'alumnat estranger i amb menys recursos en unes mateixes escoles. Un fet que dificulta una cohesió social que només és possible a través de la convivència en les mateixes aules d'alumnat de diferents procedències, nivells socials i culturals, capacitats i limitacions.

### 3. QUE ÉS NECESSARI UN CANVI DE MODEL EDUCATIU DEL QUAL L'ENSENYAMENT PÚBLIC EN SIGUI L'EIX VERTEBRADOR

Davant d'aquesta situació, es fa del tot imprescindible un canvi de model educatiu que garanteixi, a més de la seva funció de transmissió de la llengua i la cultura pròpia del nostre país, la funció social d'ajudar a compensar desigualtats i oferir una veritable igualtat d'oportunitats.

L'educació ha de promoure els valors que formen part del patrimoni comú de la

societat democràtica: la llibertat de consciència, la llibertat d'expressió, el respecte a la pluralitat i la diferència, el reconeixement de la diversitat cultural, afectiva i sexual, els valors no sexistes i la cultura de la pau. Reafirmem també el caràcter laic de l'escola pública, que ha de tractar la història i les característiques de les diferents religions i cosmovisions de forma aconfessional i ha d'evitar continguts i enfocaments de caràcter doctrinari o confessional, que pertanyen exclusivament a l'esfera privada de les persones, que ha de ser respectuosa amb la diversitat de creences i que n'ha d'incloure també l'absència d'elles.

Per tot això, és imprescindible que l'ensenyament públic sigui l'eix vertebrador de tot el sistema educatiu, que compti amb el necessari prestigi social per tal de convertir-se en l'opció majoritària, i s'eviti l'actual fragmentació social a l'escola. Per tot això, cal aturar la creixent privatització de l'ensenyament en tots els aspectes i cal revisar l'actual política de concerts. Cal també redefinir el concepte de "servei públic", que s'ha d'entendre com allò que pertany a la comunitat i està gestionat i supervisat democràticament.

Cal promoure les mesures adequades de prevenció del fracàs escolar, d'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials a causa de l'alumnat amb discapacitats d'ordre físic, psíquic o sensorial, així com de l'alumnat superdotat, d'atenció a l'alumnat provinent de sectors socials i econòmics desfavorits i d'acolliment de l'alumnat nouvingut, amb propostes concretes d'actuació i la implicació de tots els professionals i de la resta de la comunitat educativa. Cal també la introducció de l'educació audiovisual i la presència de l'educació emocional per tal d'afavorir l'autoestima de tots i totes i la seva formació global.

Per tot això, és necessari i urgent ampliar les partides pressupostàries destinades a l'ensenyament públic, amb l'objectiu de situar la despesa educativa de Catalunya, com a mínim, al nivell de la

mitjana europea.

Finalment, les persones i organitzacions que han participat en aquest Fòrum Social per l'Educació a Catalunya, considerem que l'educació és una eina fonamental per avançar cap a una societat més justa, més igualitària i més pròspera, i que, per tant, és imprescindible que tots els sectors i agents socials s'impliquin en la consecució d'aquest objectiu.

I és per això que les persones aquí presents **ENS COMPROMETEM:**

- A lluitar per aquesta millora de la societat i, per tant, de l'educació.
- A fer propostes, des de cada àmbit, per tal d'aconseguir una educació que respongui a les necessitats de tota la població.
- A treballar de manera interdisciplinària entre els diferents sectors i agents socials.
- A implicar-nos en la consecució d'un ensenyament públic, laic, inclusiu i de qualitat que aplegui tots infants i joves de Catalunya.
- A pressionar per tal que s'elimini la fragmentació social als centres educatius, derivada de l'existència de xarxes educatives diferents i desiguals.
- A fomentar un debat plural i fluid entre les persones i agents que intervenen en el fet educatiu.

I és per tot això que les persones aquí presents **RECLAMEM a les Administracions pertinents:**

- 1.** Que vetllin per una educació universal i gratuïta, que respongui a les necessitats reals de les persones i assegurui una veritable igualtat d'oportunitats.
- 2.** Que es proporcionin les eines i els recursos necessaris per garantir una educació al llarg de tota la vida i es posin els mitjans necessaris per fer possible una oferta educativa àmplia que inclogui tots els àmbits de l'educació.
- 3.** Que es garanteixi la resposta pública a les necessitats educatives de les persones adultes amb l'adequada redefinició

de les escoles d'adults, i en concret, que es garanteixi l'atenció educativa a les persones adultes immigrades.

**4.** Que s'asseguri l'educació infantil pública i gratuïta de 0 a 6 anys i sigui reconeguda com un dret de tots els nens i nenes.

**5.** Que es treballi per adequar la vida laboral a les necessitats dels pares i mares per tal que puguin realitzar amb condicions la seva funció educativa.

**6.** Que es garanteixi la millora de les competències teòriques i pràctiques de tots els professionals (mestres, educadors/es socials, professors/es, pedagogs, psicòlegs, etc.) que intervenen en els processos educatius, i s'assegurin unes condicions de treball dignes per a tots i totes, a partir del primer cicle d'escola infantil.

**7.** Que les Administracions apostin decididament per prioritzar una xarxa pública d'educació en tots els nivells educatius i que respongui a les necessitats de totes les persones. Que es faci una revisió a fons dels criteris de concertació dels centres privats o d'iniciativa social, per tal que tots els centres que reben fons públics compleixin tots els requisits legals, socials i propis d'un servei públic. Aquells que no els complissin no haurien de rebre cap mena de subvenció pública.

**8.** Que les Administracions haurien de tenir com a objectiu a llarg termini que totes les escoles i els serveis educatius finançats amb diner públic siguin de titularitat pública. Per la qual cosa cal establir nous mecanismes per tal que els centres privats que tinguin una voluntat de servei públic es puguin integrar a la xarxa pública, garantint la permanència dels llocs de treball.

**9.** Que es posin tots els recursos humans, tècnics i materials necessaris per atendre tota la diversitat de l'alumnat i per assegurar un sistema educatiu inclusiu i una veritable igualtat d'oportunitats.

**10.** Que es garanteixi la laïcitat del sistema educatiu, l'educació intercultural i

coeducativa, que promogui la igualtat entre els homes i les dones, el respecte a les diferents llengües i cultures, opinions i creences, el respecte a l'orientació sexual de cada persona, que treballi per la creació d'una consciència crítica, que impulsi els valors democràtics i se suprimeixi dels plans d'estudis tot enfocament i contingut doctrinari, sexista, homòfob o racista.

**11.** Que s'asseguri una major inversió en tots els àmbits socials que incideixen en els processos educatius: educació d'adults, educació no formal, educació en el lleure, comunitats educatives, educació social, equipaments socioculturals, centres oberts, biblioteques, associacionisme educatiu, esports, etc. Que s'asseguri un augment substancial dels pressupostos dedicats a l'educació, que situïn la despesa del nostre país en la mitjana europea, la qual cosa implica un compromís de les Administracions a situar la despesa d'educació en un 6% del PIB, en un màxim de tres anys.

**VOLEM UNA EDUCACIÓ EMANCI-PADORA**

**VOLEM QUE EL SABER, LA CULTURA I L'EDUCACIÓ NO SIGUIN UNA MERCADERIA MÉS, SINÓ EINES DE TRANSFORMACIÓ I MILLORA SOCIAL**

**VOLEM QUE AQUEST FÒRUM SIGUI UN IMPULS EN LA LLUITA PER UN SISTEMA EDUCATIU PÚBLIC, LAIC I DE QUALITAT PER A TOTHOM**

**UN ALTRE MÓN ÉS POSSIBLE**

**UNA ALTRA EDUCACIÓ ÉS NECESSÀRIA**

Barcelona, 27 de febrer del 2005



## LA LECTURA, TOT UN CLÀSSIC

A finals del 2004, la publicació dels resultats obtinguts pels alumnes espanyols en el Programa Internacional d'Avaluació d'Estudiants (PISA) van posar l'educació en el punt de mira de l'opinió pública. Les comparacions, diu la dita, sempre són odioses, i en aquest cas deixen els nostres alumnes (i el nostre sistema) mal situats en relació als seus companys europeus en els àmbits analitzats. En el cas de la lectura, més preocupant encara és el fet que una altra comparació, la que es pot establir entre PISA 2003 i PISA 2000, posa de manifest una disminució del rendiment global dels estudiants espanyols entre ambdues avaluacions. El contrast mostra que augmenta el nombre d'alumnes que se situen en els nivells inferiors de lectura – d'entre els cinc establerts pels experts que van dissenyar el Programa-, i paral·lelament, disminueix la quantitat d'estudiants que assoleixen els nivells d'excel·lència.

De fet, si s'incorpora el 7% d'alumnes de 15 anys que no arriba al nivell 1 (i que queden englobats sota el llinar -1: dificultats per reconèixer el tema d'un text senzill, per localitzar informacions concretes, per entendre'l), el panorama que es dibuixa a grans trets és el següent:

- gairebé un de cada quatre alumnes té una capacitat lectora molt justa, per no dir clarament precària (nivells -1 i 1, 7% i 14% respectivament)

- una mica més de la meitat dels estudiants de la mostra pot llegir textos senzills, identificar-ne el tema i trobar informacions específiques; però enfronta dificultats quan aquestes tasques remetem a un text no literari o poc familiar (nivells 2 (26%) i 3 (30%))

- gairebé un de cada quatre alumnes aconsegueix uns estàndards exigents de lectura, que els capaciten per interpretar textos poc coneguts i densos, per utilitzar coneixements específics, per comprendre'ls i reflexionar-hi. (nivells 4 (18%) i 5 (5%))

Malgrat algunes anàlisis –certes, però també complaents- que insisteixen en el caràcter fins a cert punt esperable d'aquests resultats en funció d'un conjunt d'indicadors, és del tot comprensible que saltin algunes alarmes. Què està passant amb la lectura? Sense cap mena de dubte, és la confluència de múltiples causes la que els explica. És difícil no caure en els tòpics, i simultàniament no desconcertar-se quan s'intenta comprendre per què, després de deu anys d'escolaritat obligatòria, un nombre gens menyspreable d'estudiants no assoleix les competències en lectura necessàries per gaudir-ne i per inserir-se socialment en tots els àmbits que la reclamen (acadèmic, laboral, de lleure...).

Entre les causes que contribueixen a mantenir aquesta situació, d'altra banda clarament insostenible, estic convençuda que una és la dificultat per establir ponts fluids i transitables en ambdues direccions entre els àmbits en què es genera

coneixement científic sobre l'aprenentatge i l'ensenyament de la lectura i les diverses instàncies en què s'elabora i es fonamenta, es planifica i s'implanta la pràctica educativa. Disposem d'un corpus considerable de coneixement científic sobre els processos a través dels quals els infants s'apropien del sistema de la llengua escrita. També sabem prou coses –encara que mai no sigui suficient- sobre les estratègies que permeten processar la informació, relacionar-la, integrar-la i transformar-la en coneixement. Tenim evidències que posen de manifest la dimensió emocional de la lectura, la importància que té el vincle afectiu que s'estableix entre els llibres i el lector. Sabem que mai no s'acaba d'aprendre a llegir i a escriure, que cada disciplina reclama ser llegida, ser compresa, ser escrita. Comencem també a comprendre com els nous formats de presentació de la informació conformen noves maneres de llegir.

Però saber no sempre vol dir actuar en conseqüència. Intervenir per franquejar les barreres invisibles però potents del desconeixement, les barreres que impedeixen l'ús del saber acumulat per analitzar i nodrir la pràctica de l'ensenyament de la lectura- i alhora per continuar generant-lo- és una empresa d'abast ampli i alhora profund. Una empresa amb repercussions en l'àmbit de la recerca i de la difusió del coneixement; amb incidència en l'àmbit de la formació dels docents, inicial i permanent, així com en la formació dels assessors i de les prioritats que s'estableixen per a la seva intervenció. Toca de ple la consideració del lligam, vital, entre la universitat i la realitat, i la disposició de les condicions perquè aquest lligam desenvolupi la seva potencialitat en àmbits com el nostre. Estem, un altre cop, en temps de reforma, a l'educació obligatòria i a la formació universitària. Tant de bo fos possible avançar, encara que fos discretament, en la direcció apuntada. Tots en sortiríem beneficiats (també la lectura i els lectors).

Juny, 2005

### Notes:

[1] MEC (2005) Evaluación PISA 2003. Resumen de los primeros resultados en España. Disponible en: <http://ice.unex.es/seem/htm/pisa.pdf>

Vegeu també: SOLE, I (2005) PISA: La lectura y sus lecturas. *Aula*, 139, 22-27

 Isabel Solé

Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació.  
Facultat de Psicologia. UB.

## CAL EL TREBALL INTEGRAT PER AVANÇAR EN L'EDUCACIÓ INCLUSIVA?

Comencem per una qüestió conceptual. Sovint acabem donant per descomptat que la inclusió, la integració, la inserció, la incorporació, l'adaptació o l'assimilació (siguin quins siguin els protagonistes de l'acció: joves, adults, vells, homes, dones, d'aquí, d'allà, amb necessitats d'un tipus o d'un altre), tot plegat són processos finalistes, *conceptes amb implicacions que s'expliquen per si sols*. Però, podríem preguntar-nos, incloure's, integrar-se, inserir-se a on? Adaptar-se, assimilar-se a què? Passar per alt aquest caràcter finalista porta a excloure de la discussió el que n'és el "punt de destinació"; i en canvi situa al centre de l'agenda el *problema* dels subjectes que el protagonitzen.

No podem reduir el tema a una mena d'estèril discussió terminològica. En parlar d'educació inclusiva, aquesta advertència col·loca al centre del debat la següent qüestió: està l'actual sistema educatiu preparat per incloure amb èxit alumnes amb necessitats educatives especials? O més en concret; ho està el conjunt de la xarxa de centres que ofereixen l'escolaritat obligatòria? Ho estan els seus projectes educatius i curriculars, les seves programacions, els seus materials didàctics,...? Quan la resposta a aquests interrogants és que "depèn", que hi ha centres, que hi ha professorat, que hi ha equips d'atenció externs millors preparats que d'altres, i que, en qualsevol cas, depèn també de la tipologia i nivell de "gravetat" del dèficit de l'alumne..., aleshores, segurament no anem bé. No anem bé, si partim de la premissa que l'educació inclusiva ha d'observar-se com un principi general. Com de fet també reclamen els defensors dels valors de l'educació intercultural. La inclusivitat educativa no és un projecte a dur a terme tan sols en els centres d'educació especial o en aquelles aules "normalitzades" amb presència d'alumnat amb NEE. La inclusivitat vol anar més enllà de la reactivitat que hi ha a la base de certs models d'atenció a la diversitat. Més aviat el que es busca és el contrari. La inclusivitat reclama, en definitiva, un replantejament a fons dels valors i les pràctiques que informen el conjunt de la xarxa escolar.

És aquí on se'ns encaixa un altre principi bàsic, en aquest cas referent a allò que podríem anomenar el *treball integrat en educació*. Aquesta fórmula de treball en xarxa concep l'educació com un assumpte col·lectiu del qual cal respondre en comú, construint espais de responsabilitat compartida entre la pluralitat d'agents socioeducatius formal i no formals, cercant de forma proactiva l'òptim desenvolupament dels processos educatius. Un d'aquests processos és el de la inclusió educativa.

Ara bé, treballar amb l'horitzó d'aquests principis no solventa, sense més, problemàtiques concretes amb què efectivament es troben les nostres realitats educatives. Ningú qüestiona que la inclusió educativa de l'alumnat amb NEE genera "problemes", de molt diversa índole. I és aquí on diem que el

treball integrat també ha de ser capaç de reaccionar eficaçment. UECs, EAPs, LICs, CRPs, CREDAs, serveis municipals..., formen part de la xarxa educativa externa més immediata als centres. Segurament fer creïble als ulls de tothom l'ampliació de les xarxes del treball integrat, de la fórmula de l'escola-xarxa, de la seva connexió amb l'entorn, passa primerament per disposar de recursos per a què aquesta "unitat de xarxa bàsica o mínima" (centre-servis educatius externs) rutlli com s'espera que hauria de rutllar. Començar descol·lapsant la capacitat d'acció d'aquestes unitats per resoldre problemàtiques específiques - entre elles, les pròpies de la inclusió educativa-, i començar fent-ho discriminant positivament aquelles unitats que, atesa la situació actual, més ho necessiten, no vol dir desviar-se dels principis bàsics de l'equitat educativa o la cohesió social. Més aviat diríem que tot el contrari.

À Miquel Angel Alegre / Joan Subirats  
IGOP - UAB



# MALTRACTAMENT ENTRE ALUMNES: NECESSITAT D'UNA APROXIMACIÓ NO CULPABILITZADORA

Jordi Collell / Carme Escudé

*Mestres i psicòlegs.*

*Master en psicopatologia infantojuvenil*

[www.http://xtec.es/~jcollell](http://xtec.es/~jcollell)

## RESUMEN

### “El maltrato entre alumnos: necesidad de una aproximación no culpabilizadora”

Las situaciones de violencia, especialmente las que cursan con abuso de poder como el maltrato entre iguales, pueden despertar en el equipo de intervención emociones intensas de rechazo hacia el agresor que se manifiestan explícitamente o a través del lenguaje no verbal. En estas circunstancias es difícil conseguir la colaboración del agresor en la resolución del conflicto.

En este artículo, y siguiendo la línea de investigación del profesor Anatol Pikas de la Universidad de Uppsala (Suecia), apuntamos que las cogniciones y emociones del equipo de intervención ante los chicos y chicas implicados en una situación aguda de maltrato tienen un papel determinante en la resolución del conflicto. Es fundamental que el equipo de intervención adopte una posición activa no culpabilizadora para (1) implicar al agresor en la resolución del conflicto, (2) romper el círculo de escalada de la violencia y no ejercer “violencia” contra el violento, (3) contrarrestar los efectos de una posible manipulación en que el agresor se nos presente como víctima y finalmente (4) resolver la situación desde un punto de vista pedagógico y educativo a favor de todos los que han participado en ella.

## ABSTRACT

### “Bullying: the necessity of a no blame approach”

Violence situations, specially those who are related to power abuse –like bullying- can wake up strong feelings of rejection in the intervention team. Feelings that translate to the aggressor of explicit way or by means of the nonverbal language. In these circumstances it is difficult involves the aggressor in the conflict resolution.

In this paper, following the research of the professor Anatol Pikas –Uppsala University (Sweden)- we highlight that the cognitions and emotions of the intervention team in front of the children implied in and acute situation of bullying have determining role in the conflict resolution. It is essential that the intervention team takes and active not blaming position to: (1) involves the aggressor in the conflict resolution, (2) break the violence circle and not to practice “violence against the violent”, (3) counteract the effects of a possible manipulation in which the aggressor is presented as victim to us, and (4) solve the situation from a pedagogical and educational point of view in favour of all those implied.

## EL MALTRACTAMENT ENTRE IGUALS

El maltractament entre iguals es defineix com “*tota conducta negativa i intencionada de persecució física i/o psicològica que realitza un/a alumne/a contra un/a altre/a, al que escull com a víctima de repetits atacs.*” (Olweus 1983). En aquestes situacions es produeix un desequilibri de poder que situa la víctima en una posició d’indefensió de la qual no se’n pot sortir tota sola.

Aquestes conductes negatives poden ser agressions físiques, agressions verbals i conductes d’exclusió. Totes elles tenen formes **directes** (pegar, donar empentes, insultar, anomenar amb malnoms, no deixar participar, excloure d’un grup, etc.) i formes **indirectes** (robar o fer malbé les pertinences d’un, parlar malament d’un o escampar falsos rumors, ignorar la seva presència o fer com si fos transparent, etc.)

A vegades són conductes obertes i visibles, però sovint també tenen lloc de manera encoberta, especialment les formes indirectes, cosa que fa que siguin difícils de detectar, difícils de diagnosticar i d’intervenir.

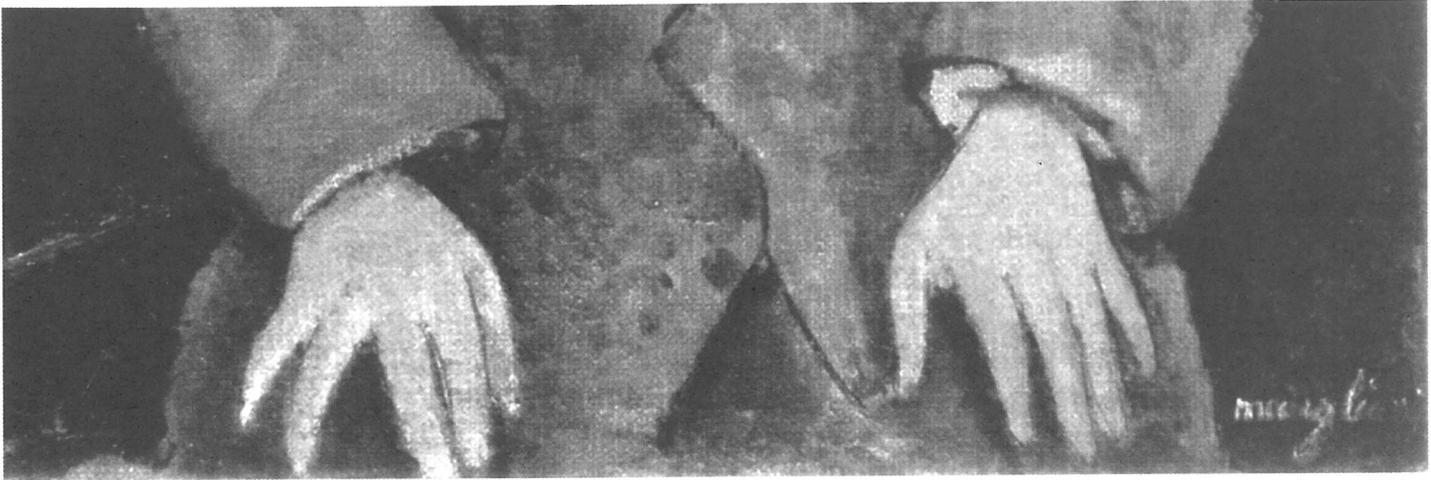
En les formes directes la víctima sap qui li fa mal, mentre que en les formes indirectes l’agressor pot quedar a l’ombra i poden passar setmanes o mesos abans la víctima no s’adoni.

Segons l’estudi Joventut i Seguretat a Catalunya (2001) entre un 10,5 i un 5,6 % d’alumnes declara ser víctima (un cop a la setmana o més) d’agressions verbals, entre un 2,4 i un 1,3 % declara ser víctima d’agressions físiques. L’estudi no inclou l’exclusió social. Els estudis en general indiquen que entre un 3 i 4 % d’alumnes patiria una situació greu de maltractament.

## LA INTERVENCIÓ

La intervenció per part dels adults sovint es dona tard, quan la situació és evident i ja és greu; acaba culpabilitzant una de les parts, a vegades la víctima (*no se sap defensar, és ella que provoca...*) o en d’altres l’agressor (*és un alumne conflictiu, és dolent, etc.*) encara que a vegades aquesta culpabilització quedi més o menys encoberta amb afirmacions com “*té problemes a casa*”, “*li ve de família*”, etc.).

Són moltes les falses creences que justifiquen la no intervenció en les situacions de maltractament. Un estudi interessant (Main, N., 1998) indica que les respostes que els adults solen donar per justificar la no intervenció s’agrupen al voltant de 5 arguments:



- ✓ de tipus conductual: el nen que és violent ho fa per atreure l'atenció i per tant se l'ha d'ignorar.
- ✓ de tipus evolutiu: la violència del nen és deguda a una incapacitat per compartir i això és un estadi de desenvolupament que se supera amb el temps.
- ✓ des de la dinàmica de grup: la violència té un rol funcional en el desenvolupament de la jerarquia entre les nens en una situació social.
- ✓ des de la psicologia social: veu la violència com una oportunitat per aprendre estratègies d'afrontament i de superació del conflicte.
- ✓ des de la teoria de Piaget: el joc lliure té una importància cabdal pel desenvolupament del nen i el rol dels mestres és perifèric.

En aquests arguments hi ha una part de certesa, però en les situacions de maltractament s'utilitzen d'una manera perversa per justificar la no intervenció.

En realitat, darrera d'aquesta passivitat i "tolerància" de les situacions de maltractament s'hi amaga la por a actuar i la inseguretat sobre com fer-ho, és a dir, es posa en evidència la manca d'informació que té el professorat sobre el tema, i la manca d'eines i d'estratègies per afrontar-lo. Moltes vegades no se sap com resoldre el problema, fa por afrontar-lo i s'amaga, es minimitza o es dóna la culpa a qualsevol de les parts en un intent maldestre d'acabar ràpidament amb el conflicte.

En el millor dels casos s'intervé únicament sobre les parts directament implicades: agressor/s i víctima. Aquesta és una feina que se sol derivar a psicòlegs o psiquiatres i que es desenvolupa en situació de despatx.

Aquesta intervenció sol ser també culpabilitzadora en el sentit que situa la responsabilitat en l'agressor o en la víctima des del moment que intervé únicament en ells. No volem dir que determinats nois i noies no necessitin una intervenció d'aquest tipus; el que volem dir és que el maltractament entre alumnes és social per naturalesa i el fet de patologitzar l'agressor o la víctima porta a centrar el problema en l'individu, quan en realitat es dóna en un grup i és en el propi grup on cal buscar i trobar la solució.

Pensem que és necessari formar professionals del propi centre per tal de crear un equip d'intervenció que actuï des d'una perspectiva no culpabilitzadora i que resolgui les situacions de maltractament des d'un punt de vista ecològic de les relacions interpersonals.

El professor suec Anatol Pikas (2003) de la Universitat d'Uppsala (Suècia), creador del Shared Concern Method d'intervenció en casos de maltractament entre iguals, assenyala la importància que té la funció del sistema límbic en el control de les emocions involucrades en situacions de maltractament. En el seu mètode planteja la necessitat de donar a conèixer als adolescents el funcionament d'aquests mecanismes cerebrals en les respostes agressives, proposant vies alternatives de resolució de conflictes com la mediació, especialment la mediació terapèutica en els casos de desequilibri de poder entre les parts.

També propugna que aquest equip d'intervenció ha de tenir una sòlida competència emocional, a més de dominar les tècniques de la mediació terapèutica.

### EL SISTEMA LÍMBIC I LES EMOCIONS

El cervell humà integra tres subsistemes: el cervell bàsic o reptilià, el cervell emocional —que compartim amb els mamífers— (sistema límbic), i el neocòrtex (còrtex cerebral frontal).

El **cervell reptilià** sembla vinculat a pautes bàsiques de conducta (alimentació, caça, aparellament, imitació, dominància, agressió, etc.). En aquest context, la imitació és molt important per a la supervivència. L'atac a allò que "no és igual" es produirà, en ser interpretat com a perillós.

El **cervell emocional** proporciona suport biològic a la vida afectiva. Inclou el sistema límbic. Permet incorporar a l'activitat present les experiències del passat (aprenentatge). Té la funció d'escorcollar les percepcions en busca d'una amenaça. Està dotat d'una memòria primitiva amb una sèrie de patrons o arquetips antagònics que permeten valorar ràpidament les situacions de la vida quotidiana. (amic/enemic, bo/dolent...) i facilita una resposta ràpida d'allunyament o apropament segons el cas.

El **neocòrtex** permet, entre altres coses, la capacitat d'anticipació. Així, l'individu pot incorporar al seu present no tan sols el passat, sinó també el futur. Aquest sistema facilita la capacitat d'anticipar escenaris per a la lluita.

La informació que rep el *neocòrtex* del món físic i social no és directa; li arriba a través del *cervell emocional* i del *cervell reptilià*, que al seu torn són modulats des del *neocòrtex*. En l'agressió, la distinció entre el que se **sent** i el que se **sap**, tindria a veure amb l'activació del sistema límbic —en el primer cas—, i del còrtex cerebral en el segon. Així, les impressions del món exterior passen a través del sistema límbic i es tenyeixen amb atributs

emocionals abans que arribin al còrtex. Les emocions intenses poden sabotejar la funció reguladora del còrtex.

Goleman (1996) ja adverteix de la necessitat d'equilibri entre les dues intel·ligències: la racional (còrtex) i l'emocional (sistema límbic) i del *rapte emocional* que es produeix quan la segona s'imposa a la primera i la ment racional queda desbordada per la ment emocional. Aquest procés explica les bases fisiològiques del prejudici i la demonització, entre d'altres.

### L'EQUIP D'INTERVENCIÓ

Demonitzar vol dir atribuir característiques negatives a algú. La necessitat de demonitzar és una característica humana que té la seva base en els processos fisiològics del cervell que es desencadenen davant d'un perill real o imaginat.

Així doncs, davant d'una persona que assimilem al patró "enemic" que tenim arxivat en la memòria del cervell emocional, es desencadenen aquests processos que ens posen en alerta i ens preparen per afrontar el perill.

Com qualsevol ésser humà, l'equip d'intervenció està sota les influències del sistema límbic que tenyeix les nostres percepcions, interpretacions i capacitat de decisió amb els nostres sentiments.

Què passa en els cervells d'un equip d'intervenció demonitzador?

### Equip d'intervenció "demonitzador"

Davant del noi o noia agressor s'activa el patró *enemic* del sistema límbic.



La imatge *enemic* del sistema límbic està fortament associada als episodis de maltractament, per tant la figura de l'agressor s'assimila ràpidament amb aquesta imatge.

A l'equip d'intervenció el cas li pot arribar per dues vies:

- Un membre de l'equip d'intervenció ha vist una situació que interpreta com a maltractament.
- Cap dels membres de l'equip d'intervenció ha vist la situació però són informats per altres (col·legues, pares, estudiants) que han denunciat que han vist una situació de maltractament.

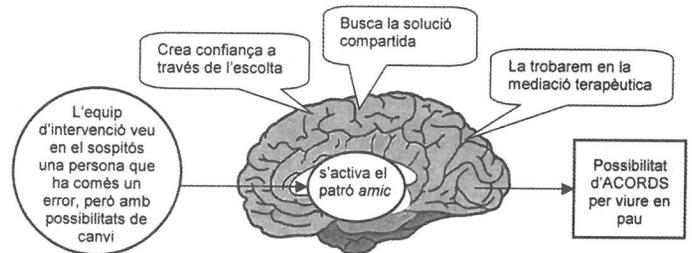
En qualsevol dels casos es decideix estudiar el cas i actuar.

L'equip, amb el cos activat en estat d'alarma, comença investigant els alumnes implicats. Les acusacions verbals es poden refrenar i contenir, però els alumnes sota sospita noten els missatges no verbals d'acusació. Els alumnes percebuts com agressors es posen a la defensiva, no cooperen; entenen implícitament que estarien cooperant en una situació que es desenvolupa d'acord amb la dimensió culpa / càstig i que els afectaria a ells mateixos.

És perfectament correcte demonitzar el maltractament com a concepte i com a conducta, però quan ens trobem davant d'un alumne i comencem assumint que ha comès un acte dolent, apareix aquesta visió demonitzadora que desencadena la por i posa l'altre a la defensiva, en actitud de no col·laboració.

### Equip d'intervenció "no demonitzador"

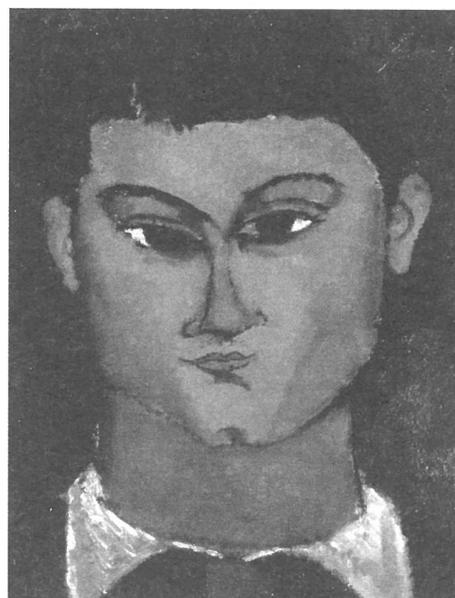
Davant del noi o noia agressor s'activa el patró *amic* del sistema límbic.

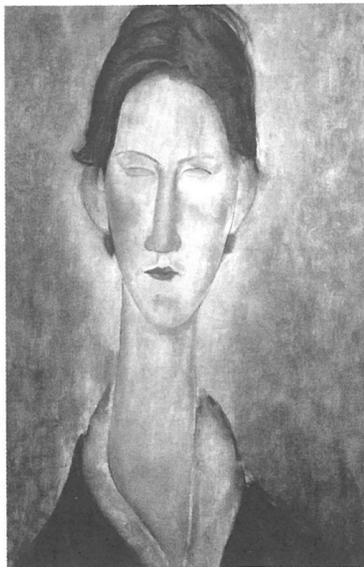


El sistema límbic també conté patrons positius. Aquest sistema pot jugar un rol benvolent l'objectiu del qual seria facilitar a l'agressor/s i la víctima a arribar a uns acords per viure i convida en pau.

L'equip d'intervenció genera confiança a través de l'escolta activa i es mostra interessant per les explicacions de cada una de les parts (*què penses, què sents*). Ho fa transmetent de manera no verbal el missatge que no busca un culpable, sinó una solució compartida i acceptada per les dues parts, des d'una posició de responsabilitat i de rebuig a les agressions.

Des d'una perspectiva no culpabilitzadora hi ha més probabilitats d'obtenir col·laboració i fins i tot que les parts cooperin en buscar i trobar una solució compartida. Això és el que es pretén amb el Shared Concern Method (Mètode de preocupació compartida) del professor Pikas, que es desenvolupa dins d'un procés molt estructurat de mediació terapèutica, i que presenta algunes diferències respecte a la mediació escolar. Es tracta d'un mètode que entenem molt adient i força eficaç en la resolució de situacions de maltractament entre alumnes, especialment en les que es tracta d'un grup contra un noi o una noia sols.





### CONCLUSIÓ

El maltractament entre els alumnes és un fenomen que es dona en tots els centres, amb major o menor incidència. Sovint no s'intervé (1) perquè el maltractament se sol produir sota la superfície de les relacions observables, (2) perquè és un fenomen poc conegut pels pares i pels professors i (3) perquè el professorat no disposa d'eines ni estratègies per afrontar-lo.

Quan s'intervé se sol fer tard i reduint la intervenció a actuacions sobre l'agressor i/o la víctima, sense tenir en compte el context on es produeix. S'oblida que es tracta d'un fenomen social per naturalesa i que el grup hi juga un paper decisiu, ja que pot amplificar o minimitzar el procés.

Realitzar una intervenció preventiva és necessari perquè (1) el fet d'estar involucrat en situacions de maltractament entre alumnes pot ser causa de greus desajusts psicossocials posteriors, tant en el cas dels que adopten el rol reiterat d'agressor com el de víctima; (2) té un efecte negatiu en els espectadors pel que suposa socialitzar-se en un entorn de violència i (3) deteriora el clima de convivència del centre.

Convé que les escoles es plantegin la necessitat d'encetar polítiques d'intervenció i protocols d'actuació davant de tots els casos de maltractament entre alumnes, per tal de detectar-los quan encara són incipients i evitar la seva cronificació. Cal proporcionar informació al professorat i als alumnes per tal que coneguin aquestes situacions.

També és imprescindible formar de manera específica equips de professors que puguin intervenir en situacions agudes de maltractament, en el benentès que la mediació tradicional no és aplicable en aquests casos pel desequilibri de poder existent entre les parts.

Cal assegurar que les situacions de maltractament es resolguin de manera pedagògica a favor de tots els que hi han intervingut i per això és essencial que l'equip d'intervenció reconegui les emocions que estan presents en les persones en conflicte i que conegui i controli els mecanismes de culpabilització i demonització que es poden produir de forma automàtica en ells mateixos en el moment de la intervenció.

Només una aproximació no culpabilitzadora per part de l'equip d'intervenció garanteix aquesta resolució. El "Shared Concern Method" és una possibilitat experimentada amb èxit.

### Referències Bibliogràfiques

COLLELL J., ESCUDÉ C. (2002): "La violència entre iguals a l'escola: El Bullying", *Àmbits de Psicopedagogia*, 4, pp. 20-24.

COLLELL, J., ESCUDÉ, C. (2003): "El maltractament entre iguals al parvulari: una aproximació al fenomen de la victimització relacional". *Àmbits de Psicopedagogia*, 7, pp. 16-20.

COLLELL, J., ESCUDÉ, C. (2003): La mediació en els casos de maltractament entre iguals a l'escola (bullying). Comunicació presentada a les IV Jornades de Mediació a Olot.

COLLELL, J., ESCUDÉ, C. (2003): "L'educació emocional". *Traq, Revista dels mestres de la Garrotxa*, 37, pp. 8-10.

COLLELL, J., ESCUDÉ, C. (2004): "Rol de les emocions en els processos de maltractament entre alumnes". *Àmbits de Psicopedagogia*, 12, 21-26.

DAMASIO, A. R. (2001): *El error de Descartes*, Barcelona: Crítica.

GOLEMAN, D. (1996): *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

LE DOUX, J. (2000): *El cerebro emocional*. Barcelona: Planeta.

MAIN, N. (1998): *Children's perpetration of violence in early childhood centres: practices of children and perceptions of staff*, Paper presented at the conference Partnerships in Crime Prevention, convened jointly by the Australian Institute of Criminology and the National Campaign Against Violence and Crime and held in Hobart, 25-27.

PIKAS, A. (2002): *New developments of the Shared Concern Method*, *School Psychology International*, 23 (3): 307-326.

PIKAS, A. (2003): *Role-play intervention in Shared Concern method*. [video] Kvinnerstaskolan, Sweden (material de treball no publicat).

PIKAS, A. (2003): *The know-how of the Shared Concern Method SCm*. (treball no publicat)

### Correspondència amb els autors:

Jordi Collell, E-mail: jcollell@pie.xtec.es,

Carme Escudé, E-mail: cescude@pie.xtec.es

# ELS CENTRES DE DESENVOLUPAMENT I ATENCIÓ PRECOÇ (CDIAP)

Fátima Pegenaute Lebrero

Psicòloga. Associació Catalana d'Atenció Precoç

## RESUMEN

### “Los Centros de Desarrollo y Atención Precoz (CEDIAP)”

El artículo incluye una breve historia de la atención precoz en Cataluña, sus modelos y la evolución que ha experimentado y su relación con los movimientos asociativos, tanto de la propia Autonomía, como a nivel estatal.

Desarrolla el modelo y forma de intervención de los Centros de Desarrollo Infantil y Atención Precoz, tomando como principal punto de interés la atención al niño, a su familia y a su entorno.

Se considera muy positiva y adecuada la relación y colaboración profesional con los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico, con el doble objetivo de hacer posible una correcta detección desde la escuela de los diferentes trastornos en el desarrollo del niño/a en las primeras fases de su infancia y una integración escolar adecuada de todos aquellos niños que lo precisen.

## ABSTRACT

### “Services in the early years and development centres (CDIAP)”

The article includes a brief history of the Services in the Early Years in Catalonia, their models and the evolution they have experienced, as well as their relation to the associated movements, both local and nationwide.

It develops the model and the form of intervention of the Services in the Early Years Centres, taking as the main point of interest the child, its family and its social environment.

The relation and professional cooperation with the Psychopedagogic Assessment Team is very adequate and considered positively. It upholds the double aim of both making possible a correct detection from school of the different disorders in the child's development since the early stages of its childhood as well as a correct integration into school for all those children who may require it.

## DELS ORÍGENS AL LLIBRE BLANC: UNA MICA D'HISTÒRIA

A Catalunya, igual que en altres comunitats de l'Estat, els centres abans denominats d'Estimulació Precoç van començar a sorgir al voltant dels anys 60, a partir de l'interès i de les iniciatives d'alguns professionals o entitats, moltes de les quals provenien de l'àmbit de l'educació especial o de la rehabilitació, i també des de l'esforç de diferents associacions de mares i pares amb infants discapacitats.

En aquests primers models d'estimulació precoç, es prioritzaven freqüentment aspectes parcials del nen, la intervenció s'iniciava excessivament tard i posava el seu èmfasi en una sèrie d'intervencions que tenien com a objectiu, gairebé de forma exclusiva, el nen malalt (deficient) i el seu dèficit, contemplant la seva família i el seu entorn des d'una perspectiva allunyada. El professional o els professionals responsables de la intervenció dissenyaven cadascú des de la seva especialitat uns programes amb diferents exercicis, dirigits exclusivament a corregir o atenuar les deficiències. En general, es valoraven poc o gens els interessos del nen, el seu estat emocional o les interaccions amb el seu entorn. El professional instruïa els pares per tal que aquests poguessin prosseguir el tractament a la seva llar, valorant poc les possibles competències, les motivacions o les dificultats que els pares o els familiars poguessin estar vivint. En aquesta organització, el nen i la família prenién lògicament un paper subsidiari i submís respecte al protagonisme i al saber exercitat pel professional que organitzava, proposava i controlava.

Investigacions i reflexions provinents de diferents disciplines, com la medicina, la psicologia, la pedagogia, etc.; els estudis sobre nous conceptes, com la plasticitat i la vulnerabilitat cerebral en aquestes primeres etapes de la vida; les recerques sobre la interacció dels aspectes genètics i ambientals en el procés evolutiu; la consideració de la importància crucial de la família com un element indispensable per afavorir la interacció afectiva i emocional, van començar a obrir noves vies i a crear nous conceptes en relació a la intervenció terapèutica en aquestes primeres fases de la infància. Termes com prevenció, atenció global, trastorns en el desenvolupament, treball interdisciplinari, factors de risc, competències i expectatives dels pares, van començar a estendre's i a arrelar-se, organitzant un nou concepte d'intervenció que van anomenar ATENCIÓ PRECOÇ.

Al voltant dels anys 80, amb la creació de nous centres, tant de titularitat privada com els primers de titularitat pública, els propis professionals que estaven treballant de forma aïllada varen organitzar una estructura que facilités l'aproximació ideològica i l'intercanvi d'experiències terapèutiques, i que desenvolupés una funció interlocutora i única davant l'administració pública. Així es va crear la Coordinadora d'Equips d'Atenció Precoç de Catalunya. La mateixa administració es veié cada vegada més obligada a donar una resposta pública a la iniciativa privada de l'atenció precoç.

El 1985, a través de l'Ordre de 29 de juliol, el Departament de Sanitat i Seguretat Social de la Generalitat de Catalunya va crear el Programa Sectorial d'Estimulació Precoç i d'aquesta manera tot el nostre treball va adquirir una dimensió pública que no havia tingut fins aquell moment.

L'any 1991, la Coordinadora es va reorganitzar en una Associació de professionals, denominada **Associació Catalana d'Atenció Precoç (ACAP)**, concebuda com a una estructura que representés tots els professionals, tenint com objectius principals la formació i la docència. El 1995, havent augmentat el nombre d'equips privats i existint la necessitat de representació davant l'administració, es va plantejar i crear una entitat nova, específicament representativa dels equips, que va ser la **Unió Catalana de Centres de Desenvolupament Infantil i Atenció Precoç (UCCAP)**

A mitjans anys 90, des de Catalunya i des dels professionals d'atenció precoç d'altres comunitats de l'Estat Espanyol, aparegué la necessitat de reflexionar i d'aprofitar l'experiència acumulada durant tots aquests anys amb la finalitat d'establir un referent normatiu i unes bases de futur per a l'atenció precoç. Aquest és l'origen del grup de treball GAT (Grupo de Atención Temprana), de nivell estatal, el qual més tard es convertiria en la Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de la Atención Temprana. El primer objectiu va ser l'elaboració d'un document que constituís un referent per a les administracions públiques, per als professionals i per a les famílies del conjunt del país. Aquest document va ser *El Libro Blanco de la Atención Temprana*, traduït ja al català, al gallec, a l'anglès i al Braille.

## OBJECTIUS I FORMES D'INTERVENCIÓ DELS CDIAP

Entenem l'atenció precoç, seguint la definició del *Llibre blanc*, com el conjunt d'intervencions adreçades a la població infantil de 0 a 6 anys, a les seves famílies i al seu entorn, les quals tenen com a objectiu donar resposta, el més aviat possible, a les necessitats transitòries o permanents que presenten els nens amb trastorns en el desenvolupament o que corren el risc de patir-ne. Aquestes intervencions, que han de considerar la globalitat del nen, han de ser planificades per un equip de professionals d'orientació interdisciplinària o transdisciplinària.

A Catalunya, l'atenció precoç és avui un servei sectoritzat i integrat a la xarxa bàsica de serveis socials de responsabilitat pública. Els centres actualment anomenats Centres de Desenvolupament infantil i Atenció Precoç (CDIAP) són concebuts com a dispositius que realitzen funcions de prevenció, detecció, diagnòstic, tractament i seguiment, coordinats amb la resta de xarxes i dispositius tant públics com privats, que tenen cura de la infància en aquestes edats. Compten amb professionals provinents de diferents disciplines, com medicina, psicologia, fisioteràpia, logopèdia i treball social.

En general, és la família de l'infant la que realitza la primera demanda d'atenció, orientada des de diferents serveis hospitalaris (neonatologia, neurologia, programes de seguiment del nen amb risc, etc.), des dels serveis primaris de pediatria, des dels centres educatius (escola bressol, parvulari, EAP) o des dels serveis socials. Un cop realitzada la demanda per part de la família, el primer contacte es realitza en el centre a través de l'entrevista d'acollida.

Aquesta entrevista suposa, en un primer moment, un espai obert a l'escolta que permeti a la família manifestar lliurement les seves preocupacions, expectatives i dificultats al voltant de la problemàtica que presenta el seu fill/a. El professional recull la història familiar, personal i evolutiva del nen i totes aquelles dades provinents d'informes mèdics o educatius d'altres serveis que pugui aportar la família. L'objectiu és tenir una primera comprensió

del problema i fer una primera hipòtesi diagnòstica, la qual es podrà, més tard, confirmar, matisar o canviar a partir de les informacions que li aportaran les observacions diagnòstiques o bé dels mateixos canvis que es poden donar al llarg de la intervenció.

Arribar en tots els casos a un diagnòstic funcional, sindròmic i etiològic serà un objectiu per als professionals de l'atenció precoç, si bé no sempre es podrà aconseguir en aquest primer període.

El concepte de desenvolupament en les primeres edats és molt important i implica una dinàmica que fa que sigui molt difícil realitzar un diagnòstic exacte de la situació real de l'infant. Freqüentment parlem d'hipòtesi diagnòstica i deixem que el temps i l'avaluació continuada a través de la intervenció ens vagin aportant més dades per poder confirmar, negar o canviar aquesta primera hipòtesi.

De totes maneres, el diagnòstic funcional que constitueix la determinació qualitativa i quantitativa dels trastorns o disfuncions, suposa per als professionals una informació bàsica per comprendre la problemàtica del nen, considerant en tot moment la importància de la interacció del nen amb la seva família i amb el seu entorn, les seves capacitats i les possibilitats per desenvolupar-se. Aquest funcionament del nen és imprescindible per poder planificar la forma, els objectius i el professional que assolirà la responsabilitat de la intervenció

La informació diagnòstica que haurem de donar a la família, davant la presència d'un trastorn de desenvolupament o davant d'una situació de risc, precisa d'una gran sensibilitat per part del professional responsable del cas. Hauríem d'utilitzar un llenguatge comprensible, partir de les seves preocupacions o dels símptomes que els pares han pogut transmetre, ser realistes sense fomentar la negació ni tampoc la idealització, parlar de les dificultats que el nen pugui presentar, però també de les seves capacitats, les quals es tindran en compte en el moment de planificar la intervenció.

El diagnòstic, a més de plantejar la situació del nen, haurà d'incloure una aproximació a la situació familiar i al seu entorn més proper, ja que les propostes d'intervenció terapèutica hauran de tenir cura de totes aquestes dimensions.

El pla terapèutic, sempre individualitzat, recollirà les aportacions dels diferents professionals de l'equip i es podrà portar a termini tant en règim ambulatori (família i nen en el Centre) com en els espais habituals on estigui el nen, quan això sigui necessari (domicili, hospital).

En relació al treball que es fa amb la família, un dels objectius primordials serà valorar el saber dels pares i retornar-los el seu protagonisme. Ajudar-los a reconèixer i comprendre les dificultats que el seu fill presenta, però també promoure la descoberta de les seves capacitats, encara que aquestes estiguin molt minvades. Fer l'acompanyament en les diferents etapes evolutives, particularment durant aquests primers anys tan importants per al nen i aconseguir o restablir el vincle afectiu entre ells i el seu fill, a través del qual es podrà graduar o modular un diàleg enriquidor que respongui tant a les necessitats externes com internes del propi nen: ser estimat, ser comprès, ser contingut i ser educat.

Aquesta atenció a les famílies es podrà realitzar de forma individual a través d'entrevistes periòdiques o també en situació de grup, depenent del moment i de les necessitats. En ambdós casos, l'objectiu serà obrir espais de diàleg i d'intercanvi entre els professionals i les pròpies famílies.

Una altra tasca que els CDIAP han de fer i que resulta imprescindible, tant pel benefici del nen com per la pròpia família, és la

del coneixement i coordinació amb els diferents àmbits i professionals que estan atenent al nen: àmbit sanitari, educatiu i de serveis socials. Aquesta coordinació suposa l'establiment de canals formals perquè la transferència d'informació i la planificació adequada d'estratègies puguin incidir de forma adequada en una millor atenció al nen.

### LA COL·LABORACIÓ ENTRE CDIAP I ELS EQUIPS D'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC (EAP)

Considerem que els Equips d'Assessorament Psicopedagògic (EAP) són un valuós recurs i un servei aliat en el context escolar. A poc a poc i a través dels anys de col·laboració amb els professionals dels EAP, hem anat perfilant almenys dos àmbits diferenciats de treball. D'una banda, a l'EAP li correspon un paper destacat en la detecció de possibles problemes de desenvolupament dels nens quan no han estat identificats anteriorment per altres professionals i recursos assistencials. I d'altra banda, mitjançant l'assessorament i la relació que els professionals de l'EAP mantenen amb els educadors de les escoles es podran aconseguir uns millors resultats en la integració dels infants afectats per algun trastorn del desenvolupament.

L'entrada a l'escola, ja sigui des de l'escola-bressol o des de la llar familiar, constitueix un moment delicat, tant per als infants - particularment aquells afectats per algun tipus de trastorn - com per a les seves famílies. Fàcilment suren les pors i fantasmes davant del començament d'una nova fase, socialment molt important, en el creixement del nen. Es pot considerar sortosament institucionalitzada la relació entre els CDIAP i els EAP per tal de traspasar, amb l'autorització de la família, aquella informació que permeti la millor comprensió de la problemàtica i de les necessitats que pot presentar el nen en l'entorn escolar. L'objectiu és que, a través de l'EAP i dels educadors, es pugui ajudar la família i el nen a trobar el lloc on el procés educatiu discorri de forma satisfactòria i integradora i on es puguin establir els corresponents vincles entre vivències, sentiments i experiències.

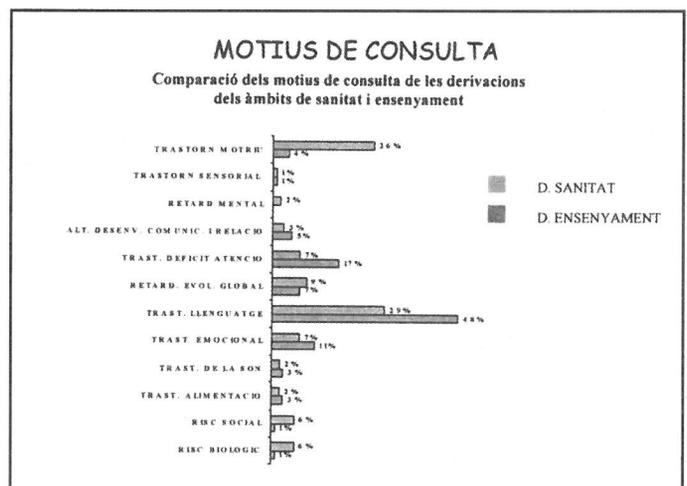
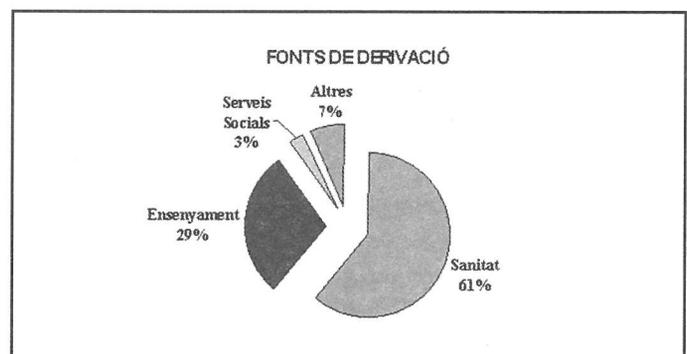
Per als professionals dels CDIAP/s, la coordinació amb l'EAP –i sovint de forma conjunta amb el tutor/a del nen i, si s'escau, amb els suports d'educació especial que pugui comptar– representa tant la possibilitat de compartir un espai per parlar del nen, de les seves capacitats, de les dificultats en l'adaptació a la situació escolar, als aprenentatges, a la relació social, etc., com un enriquiment que ens permet conèixer com el nen, al qual nosaltres observem en un espai especial on la intervenció és individual i de caràcter més clínic, es mou en un context natural i comunitari que té uns altres objectius. Sens dubte ens permet una altra visió, que afavoreix la comprensió global del cas.

Creiem que per als professionals dels EAP/s i també per al professorat, poder establir canals de comunicació amb els professionals que estan portant la intervenció terapèutica amb el nen i, sobretot, la possibilitat que aquests puguin fer un treball de suport amb la família de l'infant, suposa una contribució qualitativament important en l'atenció a les diferències dels alumnes. Des de la perspectiva de la pròpia família del nen, la coordinació entre tots els professionals que tenen cura del seu fill suposa també una garantia, tant en l'establiment d'objectius com en el procés del tractament.

### PER ACABAR, ALGUNES DADES

L'any 2003 es van atendre 12.200 infants entre els 54 CDIAP que hi havia a Catalunya. Un 29% d'aquests van ser detectats i derivats per l'àmbit educatiu. Els motius d'aquestes derivacions, majoritàriament, estaven relacionats amb retards i trastorns en el desenvolupament del llenguatge i trastorns de conducta i emocionals.

Els retards o trastorns de llenguatge es fan evidents a partir dels dos anys, quan els infants s'integren a l'escola-bressol o als 3 quan s'incorporen al parvulari. Sovint, per algunes famílies, l'observació i comparació amb altres nens i nenes de la mateixa edat, facilitarà la presa de consciència de les dificultats que presenta el seu fill/a, tant a l'hora de comunicar-se i expressar els seus desigs com de les diferents formes d'inadaptació personal i social. El contacte i reflexions amb les educadores i amb els professionals de l'EAP els ajudaran a comprometre's a introduir els canvis adients en el procés educatiu dels seus fills o a demanar l'ajuda terapèutica que s'escaigui.



(Dades de l'any 2003, cedides per l'UCCAP)

### Referències Bibliogràfiques

- VV.AA. (2000): LIBRO BLANCO DE LA ATENCIÓN TEMPRANA . Documento 55/2000. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.
- VV.AA.( 2001): L'ATENCIÓ PRECOÇ: ESCRITS AL VOLTANT DE LA SEVA REALITAT. Revista de l'Associació Catalana d'Atenció Precoç. Dese Aniversari. Abril 2001.
- Unió Catalana de Centres de Desenvolupament Infantil i Atenció Precoç (2001) : Memoria Anual 2001.
- VV.AA (2003): « L'ATENCIÓ PRECOÇ A CATALUNYA, SERVEIS DE QUALITAT ». Departament de Benestar Social i Família. Generalitat de Catalunya. Abril 2003.

# ESCOLA INCLUSIVA

DOCUMENTS

**ESCOLA INCLUSIVA**

# MODALITATS D'INCLUSIÓ ESCOLAR DELS ALUMNES AMB DISCAPACITAT A DEBAT

Associació Catalana de Professionals dels EAP (ACPEAP)  
 Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes de Catalunya (FAPAC)  
 Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes d'Ensenyament Secundari (FAPAES)  
 Plataforma Ciutadana per una Escola Inclusiva (PCEI)

## RESUMEN

Este documento, elaborado por las entidades organizadoras, resume y recoge las aportaciones realizadas en la Jornada de debate sobre las *Modalidades de inclusión escolar de los alumnos con discapacidades*, realizada en Barcelona el 18 de diciembre de 2004. En él se proponen algunos principios que fundamentan el modelo de escuela inclusiva y se recogen aportaciones muy claras y vinculadas a la realidad actual de los centros educativos de Cataluña para avanzar en este modelo. También se hace una descripción detallada, con sus bondades y sus inconvenientes, de los principales contextos educativos y organizativos que se dan actualmente en los centros escolares para atender de forma adecuada a los alumnos con discapacidad. Los padres y las madres son los principales protagonistas de este debate y estas aportaciones.

## ABSTRACT

This document, written by the organizing entities, summarizes and includes the contributions achieved in the debate Day about School inclusion methods of disabled pupils, made in Barcelona 18<sup>th</sup> December 2004. It proposes some principles that are the fundamentals for the model of inclusive school and includes very clear contributions. These contributions are linked to the present reality of the educational centers in Catalonia to make progress on that model. Also it has a detailed description, with their goodneses and disadvantages, of the main educational and organizational contexts which happen today in the schools to look after disabled pupils in an adequate way.

Fathers and mothers are the main figures of this debate and these contributions.

## PRESENTACIÓ DEL DOCUMENT

### *“Modalitats d'inclusió escolar dels alumnes amb discapacitat a debat”*

Amb aquest titular se celebrà a Barcelona el propassat 18 de desembre de 2004 una jornada de debat entre diferents persones, professionals i entitats vinculades amb l'educació, i molt especialment, amb la idea que cal construir, en el nostre sistema educatiu i en la nostra societat, una escola per a tothom.

Quan les persones que representen la Plataforma Ciutadana per una Escola Inclusiva, impulsors d'aquest debat, ens van oferir la possibilitat de participar-hi en l'organització, no vam dubtar ni un moment a afegir-nos juntament amb les federacions de pares d'alumnes.

L'oportunitat de poder compartir opinions, idees, experiències positives i negatives, models i pràctiques pedagògiques inclusives, vivències i sentiments personals retrobats..., en un fòrum tan obert i socialitzat, es converteix en una necessitat. I és una necessitat que ens enriqueix a tots perquè les diverses mirades i des de llocs diferents t'ofereix la possibilitat de mirar des dels ulls de l'altre i comprendre millor. De la mateixa manera que succeeix quan sabem aprofitar per a l'aprenentatge la diversitat de l'alumnat que tenim a l'aula.

És imprescindible la participació de totes les persones i de tots els estaments socials, tècnics i polítics si volem avançar cap a una escola per a tots i totes. Aquest és un repte social i cultural, no només educatiu.

En aquest procés estem totalment compromesos l'Associació Catalana de Professionals dels EAP com a professionals de la psicopedagogia i del treball social. També observem alguns indicadors que ens fan pensar que des de l'administració educativa s'han endegat algunes polítiques en la mateixa línia, però encara estem en un inici. També des de l'Associació hem ofert el nostre compromís i la nostra col·laboració a l'administració educativa perquè des dels EAP, com a serveis educatius de la xarxa educativa pública catalana i des de les nostres funcions, puguem contribuir de manera eficient que l'escola sigui cada cop més una escola per a tothom i de qualitat.

Tot seguit reproduïm el document, elaborat per les entitats organitzadores, amb les aportacions que es van recollir de les jornades.

 Ferran Sentís Vayreda  
 President de l'ACPEAP

## PRESENTACIÓ

**1. L'objectiu d'aquesta Jornada era iniciar un debat** sobre els avantatges i els inconvenients dels diferents escenaris (aula ordinària, unitat d'educació especial, unitat de suport a l'educació especial...)[1] actualment utilitzats en l'escolarització dels alumnes amb discapacitat als centres ordinaris en les etapes infantil i primària i secundària obligatòria (ESO).

A la Jornada ens hem preguntat quins mitjans ens apropem més i millor a l'objectiu d'inclusió i perquè; i quins són els punts forts i els punts febles de cada un d'ells.

Així doncs, la pregunta de partida ha estat:

### Educació inclusiva sí, però com?

**2. Un debat que a casa nostra teníem pendent.** A Catalunya encara hi ha sectors importants de la comunitat educativa i de l'administració que es qüestionen la conveniència d'escolaritzar en centres ordinaris determinats sectors d'alumnes amb discapacitat, especialment aquells que tenen determinades tipologies i graus d'afectació greu i permanent.

Per això, fins ara el debat ha estat centrat en una altra pregunta: inclusió escolar per a tots els alumnes amb discapacitat, sí o no?

Ara bé, experiències dutes a terme en diferents països, a l'Estat Espanyol[2] i al nostre país[3] des de fa més de 20 anys han demostrat amb escreix que la integració en centres d'ensenyament ordinari dels menors amb discapacitat, fins i tot amb plurideficiències i un grau d'afectació greu, no solament és possible i viable, sinó beneficiosa per a tothom: alumnes amb i sense discapacitat, professorat tant d'educació ordinària com d'educació especial, i famílies d'uns i altres alumnes.

Ens calia, doncs, donar un salt qualitatiu en el debat.

**3. Un requisit per participar a la Jornada era tenir experiència en inclusió escolar d'alumnes amb discapacitat.** Es tractava de fer un debat des de la pràctica i l'experiència acumulada al llarg dels anys en diferents centres i territoris de Catalunya que han escolaritzat alumnes amb tot tipus de discapacitats i graus d'afectació.

**4. Un debat necessari i especialment oportú** en aquests moments en què s'inicia l'elaboració de la Llei Catalana d'Educació i en què el Departament d'Educació està definint el model d'escolarització dels alumnes amb discapacitat que vol implantar a Catalunya en els propers anys. No oblidem, a més, que aquest any 2005 està prevista la presentació al Congrés dels Diputats de la Llei General d'Educació de l'Estat Espanyol.

**5. Un debat fet amb la participació de la comunitat escolar:** pares i mares, directius d'escoles i instituts, professorat d'educació ordinària i d'educació especial, professionals dels Equips d'Assessorament Psicopedagògic (EAP) i entitats (CEAPA, Moviments de Renovació Pedagògica, AXIA, entre d'altres).

És la riquesa de la multiplicitat de mirades la que ens ha permès una aproximació més global i completa respecte a les conseqüències de cada una de les opcions discutides a la Jornada.

Per últim, dir que la demanda d'assistència a la Jornada ha superat àmpliament les expectatives de les entitats organitzadores, sobretot tenint en compte que tenia caràcter restringit als membres de les quatre entitats i a les persones expressament invitades. La

demanda, però, va superar la capacitat de la sala (120 persones), de manera que unes 50 persones que estaven en llista d'espera, finalment no van poder participar-hi.

## EL MODEL EDUCATIU DEL QUAL PARTIM

### Una escola per a tothom Un model d'educació inclusiva

El debat que hem iniciat amb aquesta Jornada parteix de l'acceptació d'un model d'educació inclusiva, per a tothom, que no fa cap distinció per raó de procedència, color, sexe, llengua, religió, discapacitat, superdotació, origen social o qualsevol altra condició.

El principi d'inclusió social implica no solament donar garanties d'accés a les oportunitats vitals que defineixen una ciutadania social plena en les societats dels nostres dies, sinó també ser acceptat amb les pròpies característiques, capacitats i limitacions com un membre més d'aquella societat.

Entenem que un sistema educatiu està orientat cap a una educació inclusiva quan es donen, al menys, tres requisits:

✓ Les escoles i instituts d'ensenyament ordinari, en les etapes d'educació infantil i bàsica obligatòria (primària i ESO), disposen dels recursos personals, tècnics i materials necessaris per atendre **tot l'alumnat del seu territori**; és a dir, també els alumnes amb discapacitat independentment de la tipologia de la seva discapacitat i del seu grau d'afectació.

✓ Els resultats que proporciona l'escolarització de l'alumne amb discapacitat, o amb d'altres dificultats, comporten el màxim assoliment possible de les competències bàsiques (**aprenentatges i socialització**) definides per a tothom en el currículum base.

✓ Es potencia al màxim la integració en l'aula ordinària i en el funcionament general del centre, realitzant adaptacions curriculars i dissenyant itineraris educatius personalitzats per aquells alumnes que ho necessitin.

## APORTACIONS GENERALS SOBRE LA INCLUSIÓ ESCOLAR DELS ALUMNES AMB DISCAPACITAT

La Jornada es va estructurar en dos temps: una taula rodona i un debat posterior entre tots els assistents durant més de dues hores.

Les aportacions que recollim a continuació són aquelles que fan referències generals a la inclusió escolar.

**Parlar d'inclusió escolar implica parlar del model d'educació que volem i, necessàriament, del tipus de societat que volem construir.**

Una educació inclusiva, per a tothom, comporta sovint un canvi de mentalitat, d'actituds i de mirada.

**Cal un marc legislatiu i polític explícit, inequívoc i clar que declari la inclusió escolar com un objectiu a assolir[4].**

L'administració ha de fer una aposta clara i contundent propugnant una escola inclusiva que ho sigui per a tota la diversitat d'alumnes que existeix en la nostra societat.

Cal que les futures lleis de l'Estat i de Catalunya facin una aposta clara per aquest model d'educació. Unes lleis que orientin els diferents serveis de l'administració en aquesta direcció.

**Els recursos s'han de posar on és l'alumne; no pas l'alumne on són els recursos.**

Aquesta és una demanda expressada de manera reiterada per molts pares i mares participants a la Jornada.

La inclusió escolar ha de facilitar la inclusió social allà on viu l'alumne. Per un alumne amb discapacitat és imprescindible que el coneguim com una persona particular que es va fent gran, que evoluciona, que té uns gustos i interessos determinats, unes limitacions i unes capacitats.

Quan l'alumne, per raó de la seva discapacitat, és obligat a escolaritzar-se lluny del seu barri o del seu municipi perquè s'han concentrat determinats recursos específics en uns determinats centres ordinari, es posen barreres a la seva relació amb els companys del barri o del poble i amb les seves famílies. I el major distanciament facilita que es tracti a les persones amb discapacitat segons estereotips i prejudicis que els exclouen progressivament de la vida comunitària del seu entorn proper.

D'altra banda, si cada centre escolar escolaritza tots els alumnes del seu territori, la proporció dels alumnes amb discapacitat serà similar a la que es dona en el conjunt de la població que hi viu.[5] I, per tant, en tractar-se d'un nombre reduït d'alumnes amb discapacitat, els centres tenen moltes més facilitats per fer efectiva la inclusió escolar, que no pas si es concentren recursos i alumnes en unes determinades escoles i instituts.

**A l'escola, de qui és responsabilitat l'alumne: dels professionals d'educació especial o del professorat d'ordinària?**

La resposta a aquest interrogant formulat intencionadament per un dels participants va ser unànime.

La responsabilitat és, en primera instància, de tot el claustre on són tots els professors i professores del centre.

El tutor o tutora de l'alumne amb discapacitat ha de ser el de l'aula ordinària. Fins i tot quan comparteix docència dins la classe amb un altre professor o professora especialista en educació especial.

Això és el que ha de ser, i el que ja és en alguns centres.

La realitat, però, és que la inclusió escolar és un objectiu a assolir en moltes escoles i instituts que mai fins ara no han escolaritzat alumnes amb determinades discapacitats o amb graus d'afectació importants. Aquest professorat s'inicia a l'experiència de la inclusió i encara que es proporcionin recursos específics, formació inicial i permanent, etc., cal un cert temps fins que puguin assumir la tutoria d'aquests alumnes amb plena normalitat.

Es tracta d'un procés que requereix d'estratègies diverses per tal d'anar introduint amb èxit l'experiència de la inclusió fins que deixi de ser un objectiu per ser una realitat generalitzada arreu el país.

Algunes intervencions posteriors posen l'èmfasi que aquest procés no ha de ser lent, sinó que ha d'avançar

progressivament fins a l'assoliment de l'objectiu. I això implica posar terminis, garantir el seguiment de manera permanent, introduir mesures correctores sempre que calgui i identificar els indicadors que ens mostraran quan a prop o lluny estem d'assolir l'objectiu.

Un participant llança la idea de fer nostra la data del 2015 proposada per *Inclusió Internacional*[6] perquè l'educació inclusiva sigui una realitat arreu Catalunya.

**Els recursos amb què es compta per fer possible la inclusió escolar varien en funció de la mirada i de la implicació tant de l'administració com del conjunt de la comunitat educativa**

Es partia de l'evidència que el conjunt del sistema educatiu català està encara molt mancat d'inversió de recursos públics i que la despesa pública en educació està encara molt per sota de la mitjana de la Unió Europea.

Dit això, la majoria de les intervencions coincidien en què els recursos disponibles varien molt en funció de com ens posicionem quan abordem aquest tema. Veiem si no el que es va dir a la Jornada:

• **El primer recurs és un mateix, el professor o professora: buscant fórmules, estratègies educatives, metodologies.**

*Abans de buscar altres recursos cal plantejar-se què li pots oferir tu mateix com a professor del que ell o ella necessita, i si amb això n'hi ha prou o no.*

L'actitud, el posicionament del professor o professora davant el repte d'educar alumnes amb necessitats i interessos molt diversos és un factor fonamental que incideix en l'èxit o el fracàs de la inclusió escolar.

Per tant, totes les mesures que estimulin i recolzin actituds obertes, de recerca de noves o millors estratègies i metodologies, etc. revertiran en l'increment de professionals treballant per la inclusió escolar de tots els seus alumnes.

• **L'eix central d'una escola inclusiva és el professorat d'ensenyament ordinari.**

Però els plans d'estudis no han evolucionat al ritme que la societat i sovint el professor o la professora es troba que no sap com educar determinat alumne amb discapacitat: què ha de fer, o no fer, com ajudar-lo a aprendre, com ajudar-lo amb ell i a la resta de companys a relacionar-se satisfactòriament. I això genera impotència, neguit i angoixa.

Per això és important que al professorat d'ordinària se li proporcionin formació permanent i suport operatiu per afrontar amb èxit el dia a dia amb tota la diversitat dels seus alumnes.

Tots els recursos ordinari i específics d'educació especial (personals, tècnics, materials, etc.) han d'estar orientats a donar suport, reforçar i complementar en allò que calgui la intervenció educativa del professorat d'ordinària.

• **Les escoles d'educació especial són una important font de recursos per a l'escolarització i la inclusió dels alumnes amb discapacitat a les escoles i instituts d'ensenyament ordinari.**

Si les escoles d'educació especial es transformessin en centres de recursos i/o el seu personal passés a formar part dels claustres d'escoles i d'instituts amb funcions de suport al professorat d'ordinària, el sistema educatiu es dotaria d'uns recursos humans, tècnics i materials molt importants no solament per la seva quantitat sinó per la qualitat i experiència de la seva aportació.

De fet, ja hi ha escoles d'educació especial que *de facto* ja ho estan fent juntament amb escoles i instituts de la seva zona, i estan obtenint molt bons resultats, també amb alumnes amb graus d'afectació molt severa i plurideficiències.

• **Cal redefinir funcions i repensar serveis, equips i figures ja existents al nostre sistema educatiu per tal que puguin contribuir de manera més eficaça a fer inclusiva l'escola.**

Els serveis educatius i els especialistes dels centres són un element fonamental de suport a la institució escolar i al professorat per atendre la diversitat. És el cas dels Equips d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica, dels psicopedagogs dels instituts, dels mestres d'educació especial dels centres de primària, dels Centres de Recursos Pedagògics, etc.

Per aquesta raó cal que les instruccions de funcionament d'aquests serveis i professionals emanades pel Departament d'Educació estiguin inequívocament orientades vers la inclusió. Cal garantir que tots els recursos existents (humans, tècnics i materials) estiguin orientats cap a la inclusió. En l'actualitat no sempre és així.

• **Hi ha molts més recursos que estan a l'abast si es té una mica d'imaginació.**

Es posa l'exemple de la participació de pares, mares, avis, persones d'entitats, etc. a les aules i a les activitats del centre.

Cal, però, que la normativa vigent faciliti la incorporació d'altres recursos que sí té la societat, tot vigilant, evidentment, que aquesta participació aportï una riquesa complementària i no sigui un estalvi camuflat dels recursos que l'administració té l'obligació de subministrar.

• **La relació entre iguals és una font de recursos en sí mateixa.**

La relació entre els companys, amb i sense discapacitat, és un recurs valuós que aporta beneficis a uns i altres. L'escola pot o no potenciar relacions que siguin un estímul per assumir reptes (d'aprenentatge, d'habilitats socials, etc.), que proporcionin suport instrumental (tutoria entre iguals, etc.).

Tots els infants aprenen dels seus iguals. I els alumnes amb discapacitat no són una excepció, encara que tinguin un grau d'afectació important.

• **Les bones pràctiques, quan es difonen, són un recurs que aporta idees, identifica errors que caldria evitar i ajuden a avançar més ràpidament i millor a tot el sistema educatiu.**

A casa nostra hi ha moltes i molt bones experiències de les quals aprendre i a partir de les quals avançar, però no hi ha un sistema que garanteixi quelcom fonamental: identificar quines són, divulgar-les entre els centres, sistematitzar i protocolitzar tot allò que pugui ser extrapolable, per tal d'anar creant un cos comú de saviesa compartida i construïda des de la pràctica i l'experiència.

Les pràctiques construeixen model d'educació. Cal identificar, donar a conèixer i recolzar les bones pràctiques. I també identificar el que ha sortit malament per poder millorar-lo i per evitar tornar a caure en els mateixos errors.

I això, que hauria de ser una prioritat del sistema educatiu en qualsevol època, encara és més necessari en un món globalitzat on tot interactua i els instruments de comunicació faciliten enormement la transmissió d'informació i de coneixements.

• **Les metodologies cooperatives entre professors/es del mateix centre i entre centres és també un recurs que permet aprofitar l'experiència dels altres docents.**

Els companys de docència del propi centre i d'altres centres són també un recurs que pot proporcionar suport a partir de la pròpia experiència, del que ha anat bé i del que ha anat malament.

El treball de més d'un professor a la mateixa aula és també una estratègia útil que permet diversificar nivells i metodologies educatives amb un alumnat heterogeni.

Cal que aquestes metodologies cooperatives formin part del funcionament normal del centre, que s'estimulin i que es vetlli perquè siguin eficaces.

I, per últim, també es diu que:

• En ocasions, s'utilitza l'argument de manca de recursos per negar la inclusió d'un determinat alumne en un centre, aula o activitat quan, en realitat, són altres les causes que motiven aquesta decisió.

Per exemple: alt percentatge d'alumnes amb necessitats educatives especials, manca d'estabilitat del professorat, inseguretat per atendre alumnes amb discapacitats greus, manca de formació, ús de metodologies o activitats d'aprenentatge inadequades, considerar que l'entorn ordinari no és l'adequat per aquell alumne, etc.

• Incloure un alumne sense disposar dels recursos específics que aquest pugui necessitar és un perill que genera impotència, té conseqüències negatives en la qualitat de l'escolarització i pot acabar obligant els pares a buscar i finançar recursos externs que el centre no pot proporcionar.

**Cal esgotar tot allò que forma part de l'educació ordinària abans d'activar espais o activitats alternatives diferenciades dins del propi centre**

Cal partir sempre d'allò que és ordinari. Es tracta de preguntar-se: aquest alumne pot participar en cada una de les diferents assignatures i activitats si es fan determinades adaptacions i/o es proporcionen determinats suports?

Solament es farà de manera separada de la resta de companys no discapacitats aquelles assignatures i activitats que no es puguin assolir satisfactòriament ni fent adaptacions ni posant-hi suports.

Però primer cal pensar què podem fer perquè aquest alumne amb discapacitat pugui realitzar aquesta assignatura o activitat amb la resta dels seus companys de curs.

**El paper dels equips directius[7] i dels tutors és clau per aconseguir que l'educació inclusiva vagi estenent-se al conjunt de l'activitat docent i de funcionament del centre.**

Quan l'equip directiu creu en la inclusió escolar d'aquests alumnes, posa en marxa estratègies per estimular una actitud favorable d'un sector cada cop més nombrós del claustre fins que la inclusió escolar acaba sent un element essencial del Projecte Educatiu del Centre.

La construcció d'una escola per a tothom és un procés que necessita d'un canvi de cultura del propi centre, de deixar al marge actituds, creences i mètodes inflexibles o rutinaris. I per fer aquest camí, que no és fàcil, cal un lideratge clar i ferm.

En altres ocasions, però, és el tutor qui ha cregut en els seus alumnes i qui ha demostrat que la seva inclusió era no solament possible sinó satisfactòria per a tots.

En qualsevol cas, la direcció del centre i la tutoria són dues funcions que cal reforçar i tenir cura especialment si es vol fer realitat l'educació inclusiva en el conjunt del territori.

**Cal proporcionar formació inicial i permanent a tot el claustre sobre l'educació especial i l'atenció a la diversitat.**

Hi ha unanimitat per destacar la importància de la formació per afavorir la implementació d'una educació inclusiva i de qualitat. Formació inicial quan es comença en un centre l'experiència d'inclusió, i formació contínua o permanent al llarg de la pràctica pedagògica.

Si diem que l'eix central d'una escola inclusiva és el professorat d'ensenyament ordinari, és evident que aquesta formació inicial i permanent sobre educació especial i atenció a la diversitat ha d'anar adreçada a tot el claustre.

Hi Haurà singularitats quan la formació estigui adreçada als equips directius o a la resta de docents. Però tots han de rebre aquesta formació.

L'educació dels alumnes que tenen necessitats educatives especials és responsabilitat de tots els docents, no solament d'aquells que van escollir aquesta especialitat.

Fóra important igualment que els plans d'estudi dels professionals dedicats al món de l'educació incorporessin la formació necessària per preparar-los en l'atenció a la diversitat i a l'escola inclusiva.

**Els pares i mares de tots els alumnes del centre també necessiten formació i informació.**

Que el centre funcioni d'una manera inclusiva o no és també responsabilitat dels pares i mares de tots els alumnes de l'escola.

És per això que les AMIPA tenen un paper rellevant no solament garantint que les seves iniciatives siguin inclusives (activitats extraescolars, menjador...), sinó promovent espais d'informació i de formació dels pares i mares de tots els alumnes de l'escola, independentment que els seus fills i filles tinguin o no una discapacitat.

**Cal avaluar allò que es fa.**

Cal avaluar cada alumne (la seva evolució personal, relacional i d'aprenentatges), però també el funcionament del centre per tal de valorar el seu grau d'inclusivitat.

Es tracta d'una avaluació de procés i de resultats.

Com podem saber quines estratègies educatives, quines metodologies, quins instruments pedagògics permeten assolir el major grau possible d'inclusió i els millors resultats si no avaluem?

**Cal preguntar als alumnes amb discapacitat què ha anat bé i què ha anat malament.**

Els alumnes amb discapacitat tenen opinió sobre què els ha anat bé i què malament a l'escola o a l'institut, però poques vegades se'ls pregunta. I si, a més, tenen dificultats per comunicar-se amb la parla i/o tenen graus d'afectació important, aleshores, no se'ls pregunta mai.

Però, si se sap formular la pregunta i tenir paciència per esperar la resposta, es comprova que l'opinió d'aquests alumnes és molt útil per orientar l'educació que reben i les seves necessitats.

El mateix caldria fer amb els seus companys sense discapacitat.

La ponent del País Basc explica que ja s'estan trobant pares i mares joves de segona generació, que han viscut l'experiència de la inclusió escolar i que en tenir un fill amb discapacitat reclamen que vagi a un CEIP ordinari.

Són pares i mares que saben el que volen perquè ho han experimentat personalment i de manera positiva. Aquests pares i mares lluitaran pels recursos i pel que calgui perquè saben que la inclusió escolar dels seus fills i filles amb discapacitat és bona per a tothom.

**Algunes millores necessàries.**

• **Cal un protocol d'acollida dels alumnes amb discapacitat nous al centre.**

Un protocol que expliqui com establir els vincles amb els alumnes amb necessitats educatives especials que arriben per primera vegada al centre.

• **Lligat a l'anterior, cal vetllar i treballar la transició entre centres (llar d'infants, escola i institut) i entre cicles del mateix ensenyament.**

Cal garantir el traspàs de la informació significativa entre els professionals del centre o del cicle que deixa l'alumne i del centre o cicle on continuarà la seva escolarització. Un traspàs que, a més dels informes escrits, es faci de manera personalitzada.

Un traspàs que ajudi el nou professor o professora a entendre l'alumne, les seves característiques i personalitat, les seves capacitats i limitacions, els seus interessos, etc. Un traspàs on s'expliqui el tipus de metodologies i estratègies educatives que han tingut èxit.

El canvi de centre no pot significar una ruptura i un tornar a començar, sinó una transició en l'evolució natural de l'alumne. Garantir-ho és responsabilitat de l'administració.

• **Cal ampliar el concepte d'adaptació curricular.**

A més del currículum, cal incorporar altres aspectes i dimensions de l'alumne tan importants com els continguts de l'aprenentatge. Tot allò relacionat amb les habilitats adaptatives, d'autonomia personal i de relació i d'interacció amb els entorns naturals de l'alumne ha de ser tan rellevant com els aprenentatges escolars.

Una intervenció proposa parlar del currículum del projecte de vida de l'alumne. Es tracta de tenir una visió global de la personalitat, característiques, interessos, habilitats i limitacions de l'alumne, a més dels coneixements que se li han de proporcionar.

• **Cal replantejar l'avaluació i l'acreditació d'aquests alumnes en finalitzar l'ESO.**

No sempre s'avalua en funció de l'adaptació curricular.

En aquests moments, l'acreditació obre o tanca possibilitats d'itineraris d'estudis postobligatoris.

I per concloure aquest capítol, una frase que resumeix moltes de les coses que vam dir a la Jornada:

**No són els nens els que han de canviar.  
Som nosaltres.**

**APORTACIONS EN RELACIÓ A LES MODALITATS D'INCLUSIÓ[8]**

El contingut d'aquest apartat recull les aportacions dels ponents de la taula rodona inicial i del conjunt dels participants a la Jornada a través del debat posterior.

Van ser ponents:

• **Aula ordinària:** Sra. Eguzkiñe Etxabe, responsable del Servei d'Integració Escolar i de l'Àrea Educativa de l'Associació de Pares de Persones amb Autisme i altres Psicosis (APNABI - País Basc-).

• **Unitats d'Educació Especial:** Sr. Josep M. Raventós, director del CEIP El Margalló (Vilanova i la Geltrú) i Sr. Gerard Prieto, director de l'IES Mestre Busquets (Viladecans).

• **Unitats de Suport a l'Educació Especial, centre ordinari:** Sra. Pepita Corominas, Subdirectora General d'Ordenació Curricular i Programes Educatius del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Hem estructurat aquest capítol en tres apartats:

1. Aula ordinària
2. Unitats d'educació especial
3. Unitats de Suport a l'educació especial

Per últim, recordar que tots i cada un d'aquests escenaris estan sent utilitzats des de fa més de 20 anys per escolaritzar amb èxit alumnes amb discapacitat, també amb plurideficiències i un grau d'afectació greu, en escoles i instituts d'ensenyament ordinari.

**1. Aula ordinària**

**Descripció**

L'aula ordinària és el nucli bàsic de socialització i desenvolupament de tots els nens i nenes fora de l'àmbit familiar. És el primer espai d'aprenentatge social i és un espai que ofereix l'oportunitat d'interactuar i aprendre a tots els infants i adolescents.

**Per què és un mitjà d'inclusió escolar?**

✓ La participació en l'aula ordinària constitueix el primer pas d'inclusió escolar perquè és l'activitat generalitzada per a tots els nens i nenes a determinada edat. És un espai enriquidor amb diversos models d'interacció.

✓ Permet crear un espai de convivència, de respecte i de reconeixement mutu on tots els infants i adolescents aprenen a *ser*, a *estar* i a *fer* per individual i junts.

**Punts forts i punts febles**

**Fortaleses**

- Millora la imatge social de les persones amb discapacitat.
- Ofereix l'oportunitat de conèixer i interactuar amb la diferència.
- Permet un enriquiment professional, quan es dona resposta adequada.
- Permet a tot l'alumnat aprendre dels diferents i conèixer la diferència, així com aprendre a generar de manera més àmplia i activa i coses diferents.
- Permet a l'alumnat models d'interacció amb persones properes socialment i iguals d'edat.
- Permet trencar amb l'homogeneïtzació de l'ensenyament i avançar en una escola de qualitat.
- Permet avançar en treball en equip i compromís de professionals per donar continuïtat al procés.
- Permet avançar en formació permanent i millora continua.
- Amb estructures i pràctiques adequades, els resultats tant socials com de desenvolupament personal dels alumnes amb discapacitat són millors.

**Febleses**

- No hi ha una generalització del compromís per part dels docents en el model.
- Depèn del professor de cada moment, perquè en molts casos l'administració no recolza.
- A vegades es posen en pràctica metodologies segregadores, perquè les famílies canviïn l'alumne de centre.
- Algunes pràctiques només possibiliten que l'alumne estigui integrat físicament a l'aula, però a l'hora de la veritat només és responsabilitat dels especialistes i no del professorat de l'aula ordinària.
- Algunes pràctiques només avaluen els resultats en l'alumne i no l'actuació del context.
- S'observen resultats al llarg d'un procés i no en fets puntuals.

**Quins requisits caldria tenir en compte per tal d'evitar que aquest mitjà s'acabi utilitzant de manera contrària a la seva finalitat?**

✓ Escolaritzar quant abans millor a l'aula ordinària: *educar no és rehabilitar dificultats, sinó que busca l'habilitació de les persones a partir de les seves capacitats*. No es pot endarrerir l'escolaritat a l'aula ordinària pensant que primer anem a *recuperar*. Quan abans se l'inclogui, abans es planifica la resposta, s'avalua i es dona continuïtat.

✓ Cal generar espais d'aprenentatge diversos i flexibles (racons, projectes d'activitat, activitats i espais alternatius, tallers, grups reduïts, transversalitat, etc.).

✓ Comptar sempre amb l'edat cronològica de l'alumne a educar i no infantilitzar-lo. S'educa pel curs actual i per la vida.

✓ Estructurar i proporcionar recursos, metodologies i suports per a l'aula i no solament centrat a la persona amb discapacitat. Per exemple, dos docents en la mateixa aula treballant en nivells diferents.

✓ Proporcionar suport operatiu al professorat de l'aula ordinària per tal d'afrontar amb èxit els reptes dia a dia: materials específics per a l'alumne amb discapacitat en una determinada

matèria o pel conjunt de la classe, assessorament pràctic sobre estratègies educatives útils en determinades situacions, etc.

✓ Valorar i entendre a tots i cada un dels alumnes en si mateixos. No es tracta de convertir-los en el que no són, sinó d'educar-los per poder desenvolupar-se en el seu entorn i de preparar-los per la vida.

## 2. Unitat d'Educació Especial en centre ordinari (UEE)

### Descripció

• A Catalunya s'inicien com a experiència pilot l'any 1983[9].

• Atenen un mínim de tres i un màxim de vuit alumnes amb discapacitats greus i permanents.

Hi ha algun centre amb una UEE de perfil medicoeducatiu per aquells alumnes amb autisme i psicosi que tenen graus d'afectació molt important i trastorns generalitzats del desenvolupament molt sever[10].

• El centre que té UEE funciona amb un únic claustre on s'integren tots els professionals, tant de la branca d'educació especial com de l'ordinària, i amb un únic equip directiu que ho és de totes les aules i unitats.

• Cada UEE té un cicle educatiu ordinari de referència amb el qual comparteixen algunes àrees i activitats (per exemple: educació física, visual i musical, tutories, sortides, crèdits de síntesi a l'ESO, menjador, etc.).

Els alumnes de la UEE medicoeducativa no solen compartir activitats conjuntes amb els companys d'ordinària, però el fet d'estar en el mateix centre s'ha demostrat com un mitjà que els resulta estimulants[11].

### Per què és un mitjà d'inclusió escolar?

✓ Permet donar a cada alumne una resposta educativa diferenciada dins d'un model normalitzat.

✓ Possibilita fer nivells i graus d'inclusió diferents en funció de les competències, característiques i necessitats de cada alumne.

✓ Estan escolaritzats en un mateix centre tot tipus d'alumnat, amb i sense discapacitat, i amb tot tipus de tipologies i graus d'afectació.

✓ Permet als alumnes amb necessitats educatives greus i permanents conviure en models de socialització normalitzats, proporcionant-los més possibilitats educatives per les relacions interpersonals entre alumnes més diversos. En l'aspecte d'hàbits i actituds, els estímuls que reben els alumnes són més forts i permeten un desenvolupament més integral.

D'altra banda, poden conviure amb altres companys que també tenen dificultats i assolir l'èxit escolar dins del seu nivell curricular.

✓ Als alumnes sense discapacitat, l'experiència de viure la diferència a l'escola, també amb companys que tenen discapacitats greus i permanents, els aporta un enriquiment humà que no es produeix en igual grau en altres circumstàncies escolars.

✓ Aquest model enriqueix també els professionals del centre i la resta de la comunitat educativa, ja que afavoreix el desenvolupament de les capacitats personals i de relació i crea espais i/o situacions de reflexió per tal de veure la riquesa que

suposa el fet de viure i conviure des de i en la diferència i la diversitat.

### Punts febles

• La UEE comporta la concentració d'alumnes amb discapacitat en grau d'afectació greu i permanent en determinats centres. Això pot implicar no tenir en compte el principi de sectorització i contradir la demanda dels pares i mares de fer coherent la inclusió social i l'escolar.

Cal tenir en compte que la proporció d'alumnes amb discapacitat en grau d'afectació greu i permanent és baixa i que, per tant, a molts municipis petits no hi ha prou alumnes per dotar el centre amb UEE.

• Perill d'encapsulament de les unitats dins del propi CEIP, transformant-se en un centre d'educació especial dins un centre d'ordinària.

• Possible concentració en un mateix centre d'una mateixa tipologia de discapacitats que faci que el model educatiu que es transmeti no es correspongui amb la diversitat que troben a la societat i entorn propers.

### Quins requisits caldria tenir en compte per tal d'evitar que aquest mitjà s'acabi utilitzant de manera contrària a la seva finalitat?

✓ El nombre màxim d'unitats en un centre de primària no pot ser superior a 4 UEE i de 2 UEE per a l'ESO, en correspondència als cicles en què estan organitzades cada una de les etapes educatives.

✓ Tenir personal de suport per possibilitar la inclusió a l'aula o a l'activitat ordinària de l'alumne amb discapacitat en grau d'afectació greu i permanent.

✓ Que la proporció total d'alumnes amb discapacitat al centre sigui similar a la que es dona en la societat.

✓ Sectoritzar les UEE a fi de proporcionar als alumnes l'atenció educativa en els entorns més propers possibles a la seva residència. I fer-ho tant als centres de titularitat pública com als privats concertats.

✓ Tenir clares les capacitats i competències dels alumnes a partir de l'elaboració del seu Pla Educatiu Personalitzat.

✓ Bona coordinació entre tots els professionals que intervenen amb aquests alumnes.

✓ Reflexió i revisió continuada de tot el professorat del centre, línia ordinària i d'educació especial, sobre els acords que s'hagin pres respecte a les modalitats d'inclusió del centre.

## 3. Unitat de Suport a l'Educació Especial en centre ordinari (USEE)

A Catalunya s'han començat a implantar aquest curs 2004/05.

### Descripció

Són unitats de recursos (humans, tècnics i materials) que es faciliten al centre per ajudar en el procés de participació dels alumnes amb necessitats educatives especials a l'escolarització ordinària.

No són unitats d'alumnes, sinó de recursos.

**Per què és un mitjà d'inclusió escolar?**

✓ Perquè la prioritat d'aquest model és potenciar al màxim la participació d'aquests alumnes en l'aula ordinària.

✓ Les funcions dels docents d'aquestes unitats de suport són, per ordre de prioritats:

1. Elaborar materials adaptats a aquests alumnes, quan ho requereixin, en relació al treball que s'ha de fer a l'aula en les diferents matèries.
2. Acompanyar l'alumne amb discapacitat a l'aula ordinària, quan calgui, per tal de fer possible treballar en diferents nivells dins la classe. Es tracta de donar suport al professor de l'aula ordinària tant en l'atenció a l'alumne/es amb discapacitat que ho requereixi com amb el conjunt de la classe.
3. Atenció individual o en grup reduït a alumnes amb discapacitat que ho necessitin.

✓ Perquè s'elabora un Pla d'Atenció Educativa de cada alumne amb discapacitat que ho requereixi en el qual es determina:

- Quines han de ser les prioritats educatives
- Fins a quin punt pot participar en l'aula ordinària
- Si cal que faci activitats de manera específica en espais diferenciats (individuals o en grups reduïts), quines i el seu disseny
- Si necessita suports específics (logopèdia, fisioteràpia, etc.)

**Punts febles**

- Suposa un canvi important de metodologia de treball dels docents, i això pot suposar certa resistència o rebuig per part d'un sector del professorat.
- És un procés que requereix el seu temps i que pot ser difícil.
- Treballar conjuntament dos professors dins de l'aula és una experiència nova per a la majoria del professorat d'ordinària i, en un inici, sol ser difícil. El cert és, però, que després dels 2 o 3 primers mesos aquestes dificultats desapareixen.
- Igualment que amb les UEE (unitats d'alumnes), les USEE (unitats de recursos) també comporten la concentració d'alumnes amb discapacitat en grau d'afectació greu i permanent en determinats centres. Com ja s'ha dit, això pot implicar no tenir en compte el principi de sectorització i contradir la demanda dels pares i mares de fer coherent la inclusió social i l'escolar.

**Quins requisits caldria tenir en compte per tal d'evitar que aquest mitjà s'acabi utilitzant de manera contrària a la seva finalitat?**

✓ Cal una coordinació estreta amb el tutor d'aula ordinària per conèixer la planificació prevista, per identificar quin és el suport necessari i proporcionar-lo, col·laborar en la tutoria i assegurar el seguiment sistematitzat d'aquests alumnes.

- ✓ Formació inicial i permanent de tot el professorat.
- ✓ Difondre i compartir les experiències positives

**ESTRATÈGIES FLEXIBLES I DEFINICIÓ D'OPCIONS**

En un context on encara hi ha molts centres que no tenen experiència en la inclusió escolar d'alumnes amb determinades discapacitats, i sobretot amb els que tenen major grau d'afectació, cal ser molt flexibles en les estratègies a implementar per tal d'escollir en tot moment i situació aquella o aquelles que ajudin més eficaçment a avançar cap a la inclusió.

Seguint aquest fil, hi ha qui opina que totes les modalitats analitzades poden ser bones, sempre i quan l'objectiu d'obtenir el màxim grau d'inclusió possible no s'oblidi mai.

A aquesta opinió es contraposa una altra que afirma que no totes les modalitats o escenaris analitzats condueixen als mateixos resultats. S'insisteix en la necessitat d'avaluar quins són els resultats assolits en socialització i aprenentatge per alumnes amb característiques similars escolaritzats amb diferents modalitats, per tal d'escollir aquella o aquelles opcions que millor ens apropin a l'objectiu de la inclusió.

En tot cas, hi ha unanimitat en la necessitat d'avaluar les diferents pràctiques i d'aprofundir aquest debat.

En aquest sentit, les entitats organitzadores d'aquesta Jornada ens comprometem a estimular i contribuir a la continuïtat d'aquest debat que considerem imprescindible per fer realitat un sistema educatiu inclusiu i de qualitat en un futur proper a Catalunya.

**Barcelona, 19 de gener de 2005**

**NOTES**

1. A partir d'ara els direm UEE (Unitats d'Educació Especial) i USEE (Unitats de Suport a l'Educació Especial)
2. País Basc i Múrcia (de manera generalitzada), Menorca (on no hi ha escoles d'educació especial), Saragossa, Huelva, Madrid...
3. Comarca del Garraf, Viladecans, Valls, zona Vallvidriera-les Planes a Barcelona, Osona, Vic, Mollerussa, Mollet del Vallès, Santa Coloma de Gramenet, Lleida, Terrassa i d'altres.
4. Nota dels organitzadors: Aquesta és la primera recomanació que fa l'Agència Europea per al Desenvolupament de l'Atenció a les Necessitats Educatives Especials al seu document *Principis fonamentals de l'Educació de Necessitats Especials. Recomanacions per a responsables polítics*. (2003).
5. Nota dels organitzadors: A Catalunya la proporció d'alumnes amb discapacitat de 3 a 18 anys representen el 1,28% del total de la població escolar d'aquestes edats. Aquells que tenen necessitats educatives greus i permanents representen el 0,50 %.
6. *Inclusió Internacional* ha definit com una Meta per al Desenvolupament del Mil·lenni que *Per al 2015, tots els nens i nenes amb discapacitat intel·lectual rebran una educació inclusiva de bona qualitat amb els suports apropiats per assegurar que cada nen o nena assoleixi el seu màxim potencial*.
7. Nota dels organitzadors: L'Agència Europea per al Desenvolupament de l'Atenció a les Necessitats Educatives Especials al seu document *Principis fonamentals de l'Educació de Necessitats Especials. Recomanacions per a responsables polítics* (2003), entre d'altres aspectes, afirma que *el lideratge del director/a és un factor decisiu en l'educació inclusiva. Aquest/a normalment inicia i assegura que els canvis es posin en pràctica en els centres que donen suport a la integració amb èxit. Aquests canvis comporten oferir una direcció estratègica, organitzar una estratègia d'equip per l'ensenyament i mantenir una atenció clara a tot el centre sobre els temes fonamentals*.
8. Aquest apartat recull les aportacions dels ponents a la taula rodona.
9. Estan definides i regulades pel Decret 299/1997, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials.
10. Els alumnes amb autisme i psicosi que no tenen graus d'afectació tan severa estan escolaritzats en les altres UEE.
11. Actualment aquesta modalitat d'UEE solament està implantada en les etapes infantil i primària.

# ANÀLISI DE LA SITUACIÓ ACTUAL DE L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT A CATALUNYA I PROPOSTES DE L'ACPEAP PER AVANÇAR CAP A UNA ESCOLA INCLUSIVA

Teresa Abril / Anna Bacardí / Eulàlia Bassedas / M. Teresa Castilla / Magdalena Comadrell  
Teresa Huguet / Joana Perdigón / Roser Reverter / Ferran Sentís / M. Teresa Taxonera

*Grup de treball de la Comissió Professional de l'ACPEAP*

## RESUMEN

**“Análisis de la situación actual de la atención a la diversidad en Cataluña,  
y propuestas de la ACPEAP para avanzar hacia una escuela inclusiva”**

En este documento elaborado por la comisión profesional de la ACPEAP, se analiza la situación actual de la integración de los niños con necesidades educativas especiales en las escuelas de infantil, primaria y secundaria. Se explican las diferentes modalidades de escolarización que, para los niños con NEE, coexisten en estos momentos: escuelas ordinarias, escuelas especiales, aulas de educación especial en centros ordinarios. También se presentan las condiciones, a nuestro criterio, más significativas para avanzar hacia una escuela inclusiva en todas las etapas educativas y finalmente se exponen las funciones de los asesores psicopedagógicos en este contexto educativo.

## ABSTRACT

**“Review of the situation of integration of children with special needs in Catalunya, and proposals towards an inclusive education”**

In this document, the Catalan Association of the Educational Psychology and Social Work Advisory Teams, tries to make an overlook to the situation of integration of children with special needs in infant, primary and secondary schools. We talk about the different kinds of schooling for children with special needs: in mainstream schools, in special schools, in special units in ordinary schools,... We also have tried to point out the more important issues to work towards an inclusive education in all the stages in our educational system. At the end, we underline the rol of the Educational Psychologist in an inclusive educational system.

## 0. INTRODUCCIÓ

El mes de gener de 2004 es crea una comissió de treball de l'ACPEAP per tal d'elaborar un document que analitzi la situació actual de la integració a Catalunya i plantegi les necessitats que des dels EAP veiem per avançar cap a una escola inclusiva de qualitat.

Uns mesos abans, el Departament d'Educació presentà un Pla Director de l'Educació Especial a Catalunya, des del qual es proposava iniciar un procés de transformació dels centres d'educació especial en centres de recursos específics i diversos per donar suport a l'escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives especials en els centres ordinaris i dins de les aules ordinàries. Per primer cop l'administració educativa de Catalunya feia una proposta clara en la direcció d'anar cap a una escola inclusiva en el nostre sistema educatiu, però observem molts interrogants en el seu desplegament, en la persistència o no de l'escola especial al final d'aquest procés per aquells alumnes amb especial grau d'afectació o discapacitat, en les funcions dels diferents professionals i serveis en relació a l'atenció d'aquests alumnes i de suport als centres, etc.

Amb el nou govern, l'actual Departament d'Educació sembla decidit a avançar en la mateixa direcció, impulsant les

USEE[1] com a dispositiu de recursos i de model per atendre l'alumnat amb necessitats educatives especials als centres ordinaris. Cal destacar que fins al moment no hi ha una declaració ferma ni una planificació clara sobre el procés que es vol seguir per arribar que l'escola, en el nostre sistema educatiu, sigui una escola de qualitat, oberta per a tothom, sense cap tipus d'exclusió.

Fent una mica d'història i en relació a aquests petits avenços globals i polítics, no podem oblidar que ja des de fa uns quants anys als centres educatius —fonamentalment a les escoles de primària— es duen a terme experiències i pràctiques educatives inclusives amb valoracions força positives.

Tenint en compte el paper que venim desenvolupant els EAP, des de l'any 1983, en el procés d'escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives especials, i el grau d'implicació en l'assessorament a professorat, famílies i alumnat, així com en la tasca de coordinació de serveis (treball en xarxa), pensem que hem de fer sentir la nostra opinió i les nostres aportacions com a professionals de l'educació i com a servei educatiu, per tal de col·laborar, des de les nostres funcions, que s'avanci vers una escola inclusiva.

Per tal de definir la nostra visió en relació a aquestes qüestions, neix la necessitat de fer una anàlisi pròpia amb els professionals[2] que participen en algunes de les experiències que s'estan duent a terme, i de fer propostes, des de la pràctica i la realitat actual, sobre com entenem l'escolarització i l'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials, i sobre el procés de canvi i de construcció d'una escola de qualitat i per a tothom. També ens definim en relació a quines funcions i quin paper hem de tenir els equips d'assessorament psicopedagògic en els propers anys en aquest procés cap a l'escola inclusiva.

Quan parlem d'escola inclusiva ens referim a aquella escola que és capaç de poder atendre la diversitat del nostre sistema educatiu: les diferents cultures, les diferents ètnies, els diferents ritmes d'aprenentatge. En aquest treball, però, ens centrarem a fer una anàlisi i unes propostes en relació a la inclusió de l'alumnat amb discapacitat, ja que ha estat i és el nucli de la nostra intervenció als centres educatius.

El conjunt d'aquest treball es recull en el present document que ha estat elaborat per la comissió des del gener de 2004 fins al moment actual.

## 1. ANÀLISI DE LA SITUACIÓ ACTUAL EN RELACIÓ A L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT

El procés d'integració d'alumnat amb necessitats educatives especials als centres ordinaris es va iniciar de manera generalitzada principalment als centres d'educació infantil i primària públics, ja que eren els centres que rebien de manera periòdica la intervenció de l'EAP i tenien mestres de suport d'educació especial. De tota manera, cal assenyalar que tant alguns centres concertats com públics van fer experiències d'integració com a plantejament d'escola. De tota manera, podem dir que encara actualment són els centres públics els que atenen els alumnes amb més necessitats, malgrat que a poc a poc hi ha més centres concertats i sostinguts amb fons públics que estan iniciant processos d'integració d'alumnat amb discapacitats.

A continuació, farem un repàs general de la situació actual de la integració escolar a les tres etapes educatives.

### 1.1. Educació infantil (0-6)

L'etapa d'educació infantil és l'etapa que des de sempre s'ha mostrat més integradora i inclusiva, ja que generalment tots els alumnes són atesos dins la mateixa aula.

És l'etapa on trobem més alumnat discapacitat integrat i també on els professionals —educadors/es i mestres— en general tenen més disponibilitat per atendre les necessitats educatives d'aquest alumnat i incloure'l dins de les activitats quotidianes de l'aula.

Cal tenir en compte que les edats corresponents a l'etapa faciliten la integració, la inclusió, així com també el tarannà dels professionals, que consideren l'educació de l'infant com una globalitat. Tanmateix, no podem oblidar que senten una pressió curricular menor.

Valorem com a fet negatiu que en el primer cicle d'educació infantil (0-3) les escoles disposen de menys recursos de personal ja que, de manera genèrica, no compten amb l'assessorament psicopedagògic de l'EAP ni de personal auxiliar. No és prescriptiu que els EAP assessorin les llars d'infants, però en general es mantenen contactes i es fan intervencions en relació als infants amb necessitats educatives especials que han de canviar de cicle.

Els serveis d'atenció primerenca (CDIAP) atenen els infants i les seves famílies però no fan assessorament al centre des del punt de vista escolar. Segons les zones hi ha més o menys suport d'aquests serveis, que generalment estan força saturats i han disminuït la freqüència en els tractaments. La majoria de CDIAP atenen els infants fins als 4 anys, quan la normativa es planteja actualment una atenció fins als 6 anys.

Cal fer constar que a les llars de 0-3 hi estan escolaritzats infants greument afectats perquè les escoles d'educació especial no els reben fins a l'edat de 3 anys (P-3). Alguns d'aquests infants que presenten complexes situacions educativosanitàries no tenen l'opció d'escolaritzar-se a causa del tipus d'atenció i de recursos específics que precisen.

Pel que fa als aspectes curriculars, en general es constata que en el parvulari hi ha una certa tendència a avançar continguts en relació a l'aprenentatge de la llengua escrita. Caldria revisar les metodologies i dotar les aules de més moments de joc i d'activitats més obertes que afavoreixin el desenvolupament de totes les diferents capacitats.

### Necessitats que es detecten en aquesta etapa i propostes de millora:

✓ Calen més places públiques de 0-3 per escolaritzar tots els infants amb necessitats educatives especials que ho sol·licitin.

**Proposta:** Crear més llars d'infants públiques que puguin atendre totes les demandes.

✓ Cal personal de suport quan hi ha infants amb necessitats educatives especials. Sovint són necessaris recursos específics per poder facilitar la participació en les activitats de l'aula, no solament dels alumnes amb problemes motrius, sinó també dels infants que presenten trastorns generalitzats del desenvolupament.

**Proposta:** Contemplar la figura d'auxiliar en educació infantil per a tots els centres, a més d'altres auxiliars d'educació especial en el cas que hi hagi algun/s alumne/s amb necessitats educatives especials.

✓ En aquestes edats es pot fer un treball preventiu molt interessant que afavoreixi el millor desenvolupament de l'infant, tant a nivell de les relacions dins del grup familiar com en la seva atenció en el centre escolar.

**Proposta:** Les llars d'infants haurien de disposar de l'assessorament psicopedagògic de l'EAP que ajudés en aquest sentit. Això comporta l'ampliació dels professionals de l'EAP per poder-lo fer efectiu.

✓ Ampliar l'atenció als alumnes per part de tots els CDIAP fins als 6 anys, tal com es contempla a la normativa. Aquests serveis poden oferir una atenció integrada, imprescindible en aquestes edats, ja que disposen de diferents professionals (neuropediatres, psicòlegs clínics, fisioterapeutes, logopedes).

**Proposta:** Augmentar el nombre de professionals d'aquests serveis.

✓ Vint-i-cinc alumnes a l'aula, en el parvulari és totalment excessiu. Haurien de ser grups de 20 com a màxim i disposar d'un suport especial.

**Proposta:** Reduir la ràtio de les aules de P-3 i de manera més especial quan hi hagi alumnes amb discapacitats importants o

greument afectats, a més de comptar amb auxiliars d'educació especial.

✓ Es detecten dificultats per escolaritzar infants amb greus problemes de salut (per exemple, amb traqueotomia) ja que les escoles no compten amb el personal sanitari necessari en aquests casos.

**Proposta:** Cal que dins del conveni entre els Departaments d'Educació i Sanitat, s'estableixi el dispositiu necessari per tal de disposar de personal qualificat que col·labori en l'atenció d'aquests infants.

## 1.2. Educació primària (6-12)

A mesura que els alumnes es van fent grans i passen a la nova etapa és una mica més difícil fer una educació inclusiva.

Progressivament l'ensenyament de la llengua escrita condiona més les activitats a l'aula i resulta més difícil incloure els alumnes que no la dominen. Les famílies, i la societat en general també, donen molta rellevància a aquests continguts. La perspectiva inclusiva també es fa difícil perquè la metodologia en general encara està massa basada en el llibre de text i hi ha poca varietat d'activitats a les aules.

En els últims anys hi ha hagut grans canvis a les escoles. Ha augmentat molt la immigració, sobretot en certes zones, i cada cop hi ha més diversitat a les aules. També es constata que en general la ràtio ha augmentat i els centres es troben amb un volum considerable d'alumnes. Els mestres se senten més exigits i es troben amb realitats més complexes: alumnes de diferents llengües, amb diferents capacitats i habilitats, interessos i motivacions, als quals han d'educar.

Algunes escoles, amb la finalitat de donar una millor resposta a la diversitat, opten per fer agrupaments flexibles i repartir els alumnes en grups diferents amb la falsa il·lusió de poder-los fer «suposadament homogenis». Sovint aquests agrupaments dispersen l'acció educativa i tutorial i no afavoreixen la cohesió del grup classe, tan important en aquestes edats. També facilita que es dilueixi la responsabilitat d'educar per part del tutor/a, que és un referent molt important per a tots els alumnes i més encara pels qui tenen dificultats. Aquestes organitzacions també dificulten el coneixement a fons dels alumnes per part dels seus professors ja que estan menys hores amb ells.

Com a aspectes positius de l'etapa d'educació primària, destaquem:

- Hi ha la figura d'un tutor/a que, en la majoria de casos, està moltes hores a la setmana amb els seus alumnes fent un paper de veritable «educador» de alumne/a com a persona.
- En comparació amb etapes posteriors, encara hi ha una important vinculació afectiva i relacional entre alumnes i mestres, que afavoreix la inclusió dels alumnes amb necessitats educatives especials.
- S'estableixen relacions amb vincles estrets amb les famílies que afavoreixen la comunicació i mútua confiança entre elles i l'escola.
- Un fet clau per poder atendre la diversitat dels alumnes és que tots els mestres estan a l'escola tota la jornada. Això facilita una major coordinació i coherència de l'educació i ajuda a crear cultura de centre; es comparteixen les millores que fan els alumnes, les seves dificultats i la manera d'ajudar-los. L'equip i el treball de cicle proporciona més garanties de continuïtat en les accions educatives i de

respecte als ritmes evolutius i d'aprenentatge dels diferents alumnes.

- En general a primària es fan adequacions curriculars per als alumnes amb necessitats educatives especials, tot i que no sempre queden recollides per escrit.

Constatem que en el cicle superior, i a mesura que els alumnes amb greus necessitats educatives van entrant a la pre-adolescència, sovint mostren més dificultats per relacionar-se i jugar amb els companys i companyes. Certs alumnes se senten sols i minven les relacions d'amistat amb els companys. Els sentiments de diferència i de menysvalua respecte a l'altre es fan més presents i és necessari fer un treball de tutoria i de suport personal en els diferents contextos educatius i socials de l'alumne.

### Necessitats que es detecten en aquesta etapa i propostes de millora:

✓ Necessitat que els equips directius i el conjunt dels docents s'impliquin en tot el treball que es fa en el centre en relació a l'atenció a la diversitat i en els models d'atenció als alumnes amb necessitats educatives especials.

**Proposta:** Crear la Comissió d'Atenció a la Diversitat en tots els centres de primària amb la participació d'un representant de l'equip directiu, els mestres de suport i d'educació especial, els coordinadors de cicle, si cal (valorar a cada centre segons la seva organització) i el professional de l'EAP. És important que ho coordini algú de l'equip directiu amb capacitat de lideratge.

✓ Atenció a totes les necessitats que presenten els alumnes en el marc de l'escola a partir de l'avaluació sistemàtica i periòdica de les seves necessitats.

**Proposta:** Disposar de més mestres de suport i/o d'educació especial, mestres d'audició i llenguatge, logopedes, fisioterapeutes, assessors psicopedagògics...

✓ Aconseguir la col·laboració de totes les famílies i la seva implicació i recolzament a la tasca educativa del centre per atendre a tots els alumnes.

**Proposta:** Formació, sensibilització i informació del treball que s'està fent a l'escola per tal que el recolzin en les relacions amb els seus fills i es potenciïn actituds afavoridores de la inclusió de tot l'alumnat.

✓ Es constata la dificultat que, en general, tenen els mestres per seleccionar i prioritzar els continguts en relació als alumnes amb necessitats educatives especials. Els currículums i els llibres de text cada cop es van ampliant més en continguts i activitats i no es facilita la tasca de diferenciar allò que és més important i bàsic d'allò que és més accessori o d'ampliació.

**Proposta:** Establir recursos i orientacions en aquest sentit, incorporant metodologies multinivell, treball cooperatiu entre mestres i entre alumnes i estratègies afavoridores per atendre la diversitat.

✓ Es detecten dificultats per escolaritzar infants amb greus problemes de salut (per exemple, amb traqueotomia, espina bífida...) ja que les escoles no compten amb el personal sanitari necessari en aquests casos.

**Proposta:** Cal que dins del conveni entre els Departaments d'Educació i Sanitat, s'estableixi el dispositiu necessari per tal de

disposar de personal qualificat que col·labori en l'atenció d'aquests infants.

### 1.3. Educació secundària (12-16)

En els últims anys i des de la implantació de la LOGSE, en els instituts d'ensenyament secundari (IES) s'han produït molts canvis: l'escolaritat s'ha allargat fins als 16 anys en un sistema comprensiu; s'han incorporat els alumnes de 12 a 14 anys al centre, amb la complexitat d'aquesta franja d'edat que ja s'havia constatat quan estaven escolaritzats a 7è i 8è d'educació general bàsica (EGB); hi ha hagut un augment -especialment a l'escola pública- dels alumnes nouvinguts, que s'incorporen sense coneixement de la llengua, i que sovint no n'adquireixen un domini suficient per utilitzar-la com a vehicle d'aprenentatge i ensenyament; i finalment, també en els últims dos anys s'han fet diferents canvis en el currículum i en el sistema d'avaluació dels alumnes conseqüents amb les modificacions normatives.

Cal ser conscients que l'atenció educativa en aquesta etapa és especialment difícil donades les característiques dels alumnes i a la pròpia organització del sistema educatiu. Hi ha una major heterogeneïtat dels alumnes: en capacitat, en el nivell d'adquisició de continguts, en el grau d'autonomia personal i social, en interessos i expectatives vers l'ensenyament.

Tots aquests factors influeixen en l'increment de dificultats dels centres per fer-se càrrec dels alumnes amb discapacitat o amb necessitats educatives derivades d'altres situacions, de manera que tots ells estiguin plenament integrats, se sentin bé i progressin com a persones.

En tots els IES s'adopten mesures d'atenció a la diversitat: agrupaments flexibles, grups de reforç - sobretot en les àrees de llengües i matemàtiques -, grups de nivell baix, crèdits variables dissenyats en funció de les necessitats de l'alumnat, UAC, etc. adreçades a aquests grups d'alumnes. Constatem però, que, en general, no es fan adaptacions curriculars individualitzades. Només alguns professors de manera aïllada i amb molta bona voluntat adapten el currículum als alumnes i els proposen activitats adequades tenint en compte les seves dificultats. Hi ha Unitats de Suport a l'Educació Especial (USEE) en determinats centres però es tracta d'experiències inicials, algunes d'elles amb connotacions de segregació important.

L'ensenyament està molt segmentat en matèries diferents que no tenen cap relació entre elles i amb professors que estan molt poc temps amb els mateixos alumnes i no els arriben a conèixer. En aquestes condicions és molt difícil adaptar el currículum als alumnes amb necessitats educatives especials. Al mateix temps observem poca estabilitat dels professors en els centres i manca d'un horari comú del professorat que afavoreixi les relacions i la comunicació dins de l'equip docent; les mesures reguladores per part de l'administració en aquests aspectes han estat tímides.

L'organització interna dels centres de secundària amb el Reglament Orgànic de Centre (ROC) que l'empara no sembla respondre a les necessitats reals que planteja la diversitat de necessitats educatives de l'alumnat, especialment els de l'ESO. En essència, continua havent la mateixa estructura vertical i especialitzada en àrees cognoscitives com a eix estructurador de l'organització i del currículum. Aquest model no encaixa de cap manera en un model que vol ser comprensiu, respectuós amb la diversitat i les diferències i, a més a més, eficient en el seu objectiu d'oferir una educació de qualitat per a tots. En aquest sentit,

s'han pogut observar actituds molt negatives cap a la comprensivitat que comporta ser una etapa educativa obligatòria, que han dificultat entomar l'atenció a la diversitat de l'alumnat. Sovint, els equips directius no poden conduir processos de millora i d'innovació a causa de les dinàmiques internes i de cultura de centre consolidades i resistents al canvi.

Els Departaments són els qui haurien de facilitar, des de les diferents àrees, que els professors disposessin de recursos i materials per fer les adaptacions curriculars. Gran part del professorat té un tarannà individualista i el treball en equip resulta complicat malgrat els esforços i dedicació d'una part dels docents més disposats. Cal dotar de més autonomia els centres però amb un major seguiment i control per part de l'administració de la gestió i dels projectes que s'endeguen.

#### Necessitats que es detecten en aquesta etapa i propostes de millora:

✓ En general el professorat està molt poques hores amb els alumnes. Això fa que els sigui molt difícil conèixer realment les seves necessitats i, per tant, intervenir-hi adequant la seva ajuda. La segmentació del currículum en matèries, en dificulta el seguiment, comprensió i relació per part dels nois i noies, sobretot en el primer cicle.

**Proposta:** L'única proposta possible és que hi hagi equips docents més reduïts amb més implicació en la tasca educativa, aglutinant les matèries en àrees de coneixement.

✓ El tutor coneix poc els seus alumnes; la seva tasca és complexa i requereix un coneixement i una relació important amb el seu grup que generalment no té.

**Proposta:** El tutor especialment hauria d'estar com a mínim 6 hores a la setmana amb els seus alumnes i poder tenir cada dia classe amb ells. Sobretot en el 1r cicle seria convenient que el tutor estigués cada dia, a primera hora del matí, una estona amb els seus alumnes per ajudar-los a centrar-se, fer el seguiment del grup i detectar possibles dificultats. Un altre aspecte important seria facilitar a l'alumnat trobades individualitzades en els moments de dubtes o conflictes i que estiguessin contemplades dins de les tasques de tutoria.

✓ La cultura del professorat de secundària i dels centres és fonamentalment individualista, hi ha poc hàbit de treball en equip. Aquest treball els resulta difícil i sovint poc gratificant, ja que es pretenen fer reunions disposant de poc temps amb la conseqüent valoració de poca efectivitat.

**Proposta:** Hi hauria d'haver, com a primària, una franja horària en què tot el professorat estigués en el centre per facilitar la coordinació i compartir una cultura d'equip.

✓ S'ha avançat en la creació de mesures organitzatives per a l'atenció de la diversitat, però cal avaluar-les i consolidar-les.

**Proposta:** Potenciar la creació de les Comissions d'Atenció a la Diversitat (CAD) en els centres amb la participació del professional de l'EAP, amb funcions ben definides orientades a la presa de decisions, seguiment i avaluació de les mesures pedagògiques, metodològiques i organitzatives que es prenguin i s'apliquin als diferents cursos.

✓ És necessari fomentar un aprenentatge significatiu i funcional que promogui realment la inserció social i laboral de

tots els alumnes.

**Proposta:** Potenciar mesures organitzatives i activitats en aquesta línia amb la dotació de recursos humans i materials necessaris, a partir dels projectes de centre.

✓ Han canviat poc les metodologies a l'aula perquè els alumnes puguin progressar segons les seves possibilitats.

**Proposta:** Formació didàctica obligatòria per a tot el professorat i assessorament psicopedagògic en els centres. Assegurar que la formació inicial garanteixi els coneixements didàctics, de l'evolució dels nois i noies, etc., que faciliti el desenvolupament d'una tasca educadora.

✓ Els equips directius que volen impulsar polítiques inclusives sovint troben poc recolzament en el mateix professorat del seu centre i en els propis departaments que tenen un caire més instructiu i acadèmic.

**Proposta:** Caldria afavorir la creació d'equips directius amb capacitat de lideratge real i amb més suport de l'administració, ja sigui per estimular una educació més inclusiva, com per afavorir que tots els professors se sentin més compromesos i implicats en el desplegament d'aquest tipus de polítiques.

### Propostes de millora comunes a totes les etapes educatives

- Si es desitja fer una escola inclusiva no es pot fer només des de l'escola i des d'Educació. Calen els recursos necessaris: logopedes, fisioterapeutes, serveis terapèutics... Són necessaris recursos d'altres departaments i la col·laboració d'altres serveis, tal com es fa referència en els Plans Educatius Individualitzats (PEI) i compartir la filosofia de la inclusió amb aquests altres serveis.

- Per acollir i educar els alumnes amb necessitats educatives especials cal fer un treball en xarxa de coordinació amb els diferents serveis i Departaments de l'administració: Sanitat, Serveis Socials, Educació...

- Cal potenciar la creació i consolidació de les comissions d'atenció a la diversitat en els centres amb participació dels mestres de suport, professors de pedagogia terapèutica, psicopedagogs, coordinadors de cicle, representant de l'equip directiu i professional de l'EAP.

- Cal disposar de temps per a la coordinació entre els diferents professors i altres professionals que col·laboren en relació als alumnes amb necessitats educatives especials.

- Cal disposar de temps per fer la tutorització dels alumnes i amb els qui presenten NEE seria positiu que el tutor pugui disposar d'un temps específic per fer tutoria individualitzada, per fer les adequacions curriculars i per adaptar els materials i les activitats.

- És necessari fomentar la formació i l'assessorament als professors en metodologies que facilitin el desenvolupament d'una tasca educativa inclusiva.

- Seria convenient potenciar també espais de trobada terapèutics -especialment a partir del cicle mitjà d'educació primària- de coneixement mutu i de relació entre alumnes que tenen certes discapacitats per ajudar-los a fomentar l'autoestima, un millor coneixement de les seves capacitats i dificultats i l'acceptació progressiva d'aquestes.

- És necessari que hi hagi els recursos terapèutics suficients. En aquest sentit cal que els Centres de Salut Mental Infantil i Juvenil (CSMIJ) puguin donar més atenció periòdica,

continuada i diversificada a l'alumnat que ho requereixi.

- En relació a la normativa, és necessari aclarir com es fan els documents oficials de l'avaluació i l'acreditació de l'alumnat amb adequacions curriculars. De moment no s'explicita que un alumne pugui acreditar amb adequació curricular i en aquells casos d'alumnes amb greus necessitats educatives potser seria convenient.

### Modalitats d'escolarització dels alumnes amb necessitats educatives especials en el nostre entorn (veure exemples concrets en els annexos)

Abans de referir-nos a les diferents modalitats d'escolarització explicitem la utilització que fem d'alguns termes que, en aquest moment, s'utilitzen de maneres diverses o de vegades potser contradictòries:

✓ **Atenció a la diversitat:** fa referència a la manera com qualsevol centre s'organitza per atendre la diversitat. Poden ser experiències d'integració, d'inclusió o, en certs casos en realitat poden ser fins i tot segregadores, com per exemple certes organitzacions de grups flexibles que en realitat es converteixen en estables.

✓ **Integració:** en aquest cas ens referim a les experiències en què el tipus d'atenció que es dona és el d'incorporar l'alumne amb necessitats educatives especials al centre ordinari. En aquest cas es parla de la integració d'aquell alumne individual, no tant del canvi de l'escola com institució. En aquests casos, els recursos que es donen al centre es destinen únicament als alumnes amb necessitats educatives especials. En aquest model es parteix de la idea que és l'alumne qui s'ha d'adaptar a l'escola i el recurs és per compensar les diferències.

✓ **Inclusió:** amb aquest terme es fa èmfasi en el fet que el centre doni una resposta educativa des d'una perspectiva institucional i per a tota la diversitat de necessitats educatives que presenta el seu alumnat. Es proporciona als alumnes els mitjans d'eliminar les barreres que poden impedir la seva participació en els entorns ordinaris, sense qüestionar la seva pertinença al centre. Es basa en el canvi de cultura de la institució, dels professors i de les metodologies a l'aula amb la finalitat d'incloure tots els alumnes siguin quines siguin les seves necessitats, característiques o discapacitats. És el tipus d'atenció a la diversitat més normalitzadora, que accepta i pretén atendre l'alumne —el màxim possible— dins del seu grup de referència.

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

En aquest moment hi ha a Catalunya diferents experiències d'escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives especials, des de les que intenten abordar-ho amb un plantejament institucional d'inclusió fins a l'escolarització en un centre d'educació especial, passant per un ventall de models intermedis.

Portar endavant una modalitat o altra, sovint depèn de múltiples factors: de l'organització dels recursos de la zona, de l'existència de centres específics o no, de la pressió de grups de pares a favor de l'escola inclusiva, del suport de la inspecció

educativa i dels Serveis Territorials, de la iniciativa dels centres, de la voluntat d'impulsar experiències per part de l'EAP, etc.

Hi ha zones que no tenen centres d'educació especial i tot l'alumnat amb necessitats educatives especials està escolaritzat en centres ordinaris, amb diferents propostes segons les necessitats i ajuts que requereixin. En la majoria de zones encara coexisteixen els centres ordinaris amb centres d'educació especial i els alumnes amb necessitats educatives especials s'escolaritzen en un centre o en un altre en funció de la decisió dels pares, del tipus i grau de discapacitat, dels recursos i ajuts que es requereixen per atendre les seves necessitats educatives i dels recursos que es disposin.

Hi ha centres concrets que tendeixen cap a una inclusió des d'un plantejament institucional, en què s'aborda l'atenció dels alumnes dins de les diferents àrees i en què els recursos es contempen de manera global per atendre la diversitat i no específics per l'alumnat amb necessitats educatives especials. En aquests centres es procura que l'alumnat amb necessitats educatives especials sigui considerat responsabilitat de tots els agents educatius del centre i no només del mestre/es d'aquell curs. Algunes experiències d'escolarització en unitats de suport d'educació especial als centres de primària i secundària s'han creat i es creen amb aquesta concepció i també alguns centres educatius ordinaris procuren organitzar l'atenció a la diversitat buscant plantejaments el més inclusius possibles.

A continuació concretem amb més detall les modalitats d'escolarització més habituals:

✓ **La integració a temps total a l'aula ordinària.** Els ajuts, les diferents propostes metodològiques, l'atenció dels especialistes (mestre de suport per l'educació especial, logopeda, mestres itinerants de cecs, fisioterapeutes...) que rep l'alumne es donen dins de l'aula, reforçant les hores de treball cooperatiu a l'aula, activitats de tallers, racons... Aquesta modalitat és més habitual amb l'alumnat l'etapa d'educació infantil i primers cursos de primària, però en cicles/etapes posteriors ja no és tan freqüent. Si aquesta modalitat es fa des d'un plantejament institucional amb la finalitat de donar resposta a tots els alumnes siguin quines siguin les seves capacitats, ens acostem més a una modalitat inclusiva. En aquest cas s'utilitzen metodologies diversificades, activitats cooperatives o activitats obertes amb diferents nivells de resolució en què tots els alumnes poden aprendre i avançar.

✓ **La integració a temps parcial a l'aula ordinària.** En aquest cas, els alumnes reben suports i ajudes fora de l'aula ordinària: atencions individualitzades o en petit grup amb propostes educatives adaptades dins del marc de l'aula d'educació especial, de suport o en agrupaments flexibles.

✓ **Escolarització en centres ordinaris amb concentració d'alumnat amb dèficit específic** (per exemple, els centres de primària o secundària on hi ha concentració d'alumnes amb dèficit motriu, o dèficit auditiu). En aquests casos s'agrupen els alumnes per fer rendibles els serveis i recursos més específics, la formació dels mestres i l'adequació dels espais. Poden ser experiències més o menys inclusives segons que els alumnes rebin atenció el major temps possible dins de l'aula i en el seu grup de referència.

✓ **Escolarització en unitats d'educació especial.** Aquestes aules s'han anat creant en els darrers anys, en centres de primària i sobretot de secundària. Acullen alumnes amb necessitats educatives especials i tenen una ràtio d'entre quatre i vuit alumnes per aula. Es doten amb personal específic que pot tenir diferent titulació (psicopedagog, mestre de suport per a l'educació especial, mestres que provenen d'una escola d'educació especial...). En aquesta modalitat hi ha diferents tipus d'experiències, darrera les quals constatem diferents plantejaments:

- Experiències amb un perfil "segregador", ja que els alumnes amb necessitats educatives especials estan treballant separat, en paral·lel, dels grups ordinaris de la seva edat; tenen un professorat específic, amb unes activitats i una organització diferenciada. Caldrà anar reconduint aquestes pràctiques i sobretot vetllar perquè s'organitzin sota una perspectiva més inclusiva.

- Experiències amb un perfil més inclusiu. En aquest cas una part de l'horari dels alumnes amb necessitats educatives especials es fa en grup reduït, amb un equip docent específic i amb unes propostes curriculars diferenciades. Una altra part del seu horari estan amb els companys/es del seu grup de referència i comparteixen determinades àrees o crèdits (sovint a les àrees de tecnologia, educació física, música o experimentals). De vegades comparteixen també les sortides o altres activitats. En algun cas s'incorporen al grup reduït o a certes activitats altres alumnes del centre que es poden beneficiar de propostes educatives més adequades per a les seves dificultats.

✓ **Escolarització en Unitats de Suport a l'Educació Especial (USEE).** Aquest tipus d'unitats s'han creat en aquest curs 2004-05. El concepte és diferent al de la Unitat d'Educació Especial (UEE), ja que no es tracta de crear una aula amb uns recursos determinats per atendre a un grup d'alumnes amb necessitats educatives especials, sinó que es proveeix el centre d'uns recursos humans per atendre i donar suport a aquests alumnes en la mateixa aula ordinària i en altres contextos educatius ordinaris. El suport pot estar dirigit tant a l'alumne directament com al professor de l'aula en la preparació i/o adaptació d'activitats i materials d'ensenyament/aprenentatge.

✓ **Les escolaritzacions compartides.** En aquest cas els alumnes —a nivell individual o grupal— comparteixen l'escolarització en dos tipus de centre: un centre ordinari i un altre centre més especialitzat (d'educació especial, Unitat d'Escolarització Compartida, Unitats MèdicoEducatives...). En general es tracta de processos graduals de canvi que acaben derivant en un o altre tipus d'escolarització.

✓ **Escolarització en centres d'educació especial.** Els alumnes estan tot el seu temps en un centre d'educació especial. Aquests centres habitualment atenen alumnes greument afectats. Alguns són de tipus generalista i altres atenen alumnat amb característiques més específiques (plurideficients, psicosis, autisme...).

### 3. CONDICIONS PER AVANÇAR CAP A LA INCLUSIÓ

Si es vol avançar cap a una escola inclusiva es fa imprescindible la col·laboració i el compromís de tota la comunitat educativa: administració, docents, professionals, famílies i comunitat. A la vegada, la seva transcendència supera l'àmbit escolar i ha d'arribar al conjunt de la societat, ja que els valors que transmet l'escola haurien de tenir una continuïtat i coherència en l'àmbit social.

No és suficient que a l'escola avancem cap a la inclusió de l'alumnat amb necessitats educatives especials i que la seva incorporació sociolaboral, s'hagi de fer per mitjà de vies segregades.

En aquest sentit, l'aposta de l'administració pel que fa a la seva política educativa i social és clau, i en la seva posada en marxa s'hauria de contemplar en els diferents àmbits implicats:

#### *En l'àmbit de l'escola:*

- Dins del plantejament d'evolucionar cap a l'escola inclusiva s'ha d'incidir molt en el canvi de mentalitat de tots els implicats, i no només assumint un plantejament unidireccional "de dalt a baix". Cal aprofitar les experiències que ja existeixen, divulgar-les i donar suport als centres que s'hi volguessin afegir.
- Cal oferir formació, assessorament i suport als centres que estiguin disposats a iniciar experiències d'aquest tipus.
- És necessari valorar el que ja es fa i tenir una cura especial d'aquells centres que estan realitzant experiències en aquesta línia: reconeixement, major dotació de recursos, suport a les seves iniciatives, etc.
- Cal afavorir l'intercanvi i el treball entre el professorat, aprofitar tot allò que ja fan i a partir d'aquí anar-ho ampliant, millorant... amb l'ajuda d'especialistes i de suport a la institució.
- És important que el professorat se senti protagonista i hi hagi estímuls per engrescar-lo.
- Aprofitar l'experiència, el coneixement acumulat i els recursos dels centres d'educació especial per donar suport a la inclusió.

#### *En l'àmbit de les famílies:*

- Es requereix una important informació perquè els pares coneguin clarament els valors i les implicacions d'aquesta opció educativa. Cal deixar clar que la inclusió de l'alumnat amb necessitats educatives especials a les aules no ha d'anar en detriment del rendiment de la resta, si hi ha un plantejament educatiu coherent i es disposen dels recursos adequats.
- També seria interessant poder iniciar tallers o espais de trobada amb les famílies, a partir de les necessitats de posar en comú les preocupacions dels pares en relació a la inclusió.
- Promoure la participació i la col·laboració de les famílies en donar suport i difondre en l'àmbit de la comunitat educativa i social les bones pràctiques inclusives i la conveniència d'ampliar-les en l'entorn social més proper.

#### *En l'àmbit social:*

- És necessari fer campanyes d'informació i difusió per donar a conèixer aquest plantejament i els valors que porta implícits, vinculats a les persones amb discapacitats: solidaritat, major coneixement i comprensió de les diferències, convivència a partir del respecte a les diferències individuals del tipus que siguin.
- Cal que es generin contextos de formació en què estiguin implicats altres professionals i d'altres serveis i/o departaments

que treballin en la xarxa de la comunitat (Centres de Salut Mental Infantil Juvenil, Centres de Desenvolupament Infantil i Atenció Precoç, Escola de Persones Adultes, treball social, inserció sociolaboral...). Per tant, cal que l'aposta per la inclusió sigui assumida també pels diferents agents i serveis educatius, socials i de salut de l'entorn.

- Cal revisar els plantejaments de les polítiques d'integració sociolaboral: tornar a actualitzar l'esperit de la Llei d'Integració Social del Minusvàlid (LISMI); revisar els criteris de valoració de l'alumnat amb disminució per a la seva orientació laboral; revisar i planificar una oferta formativa professionalitzadora adaptada per a l'alumnat amb necessitats educatives especials, en el marc dels centres ordinaris; vetllar pel compliment real de la llei que obliga les empreses a contractar un percentatge de persones amb discapacitats.

#### *Altres condicions en els centres educatius*

L'aposta i el compromís de l'administració educativa hauria de ser més clar, amb una formació a tot el professorat sobre què significa la inclusió, amb la idea que s'enduguin projectes concrets, amb dotació d'unitats de suport per a l'educació especial, auxiliars d'educació infantil, auxiliars d'educació especial i logopedes per a l'alumnat que ho requereixi ...

Caldria potenciar la inclusió d'alumnes dels centres d'educació especial amb un suport directe d'un mestre, auxiliar d'educació especial o educador del centre d'origen. Caldria plantejar, a través dels Plans de Formació, la discussió i reflexió, en els centres del territori, entorn a experiències concretes, de pràctiques inclusives i d'instruments avaluatius que ja existeixen i que són utilitzats en d'altres contextos. Els professionals dels EAP haurien de participar en aquestes experiències, en l'animació del debat, col·laborant en la sistematització de les experiències de bones pràctiques inclusives, assessorant en projectes que es vulguin endegar en els centres.

Els equips directius tenen un paper essencial a l'hora d'endegar experiències d'aquest estil. Cal implicar-los perquè facin plantejaments que ajudin a avançar cap a la inclusió, mitjançant una formació que permetés identificar els aspectes generadors de canvi cap a una escola més inclusiva (visites a centres amb una orientació inclusiva, xerrades d'experts, coneixement de pràctiques consolidades en els centres). Això implicaria que les escoles d'una zona poguessin anar avançant a diferents ritmes dins d'un projecte global de sector.

Pel que fa als centres d'educació infantil i primària i en relació als mestres d'educació especial, cal dissenyar una formació específica per a aquests professionals, que també contempli seminaris de coordinació. En el seu horari s'hauria de contemplar la col·laboració en l'elaboració de l'adaptació curricular individualitzada (ACI), la coordinació amb els tutors i les tutores, la coordinació amb l'EAP i amb altres serveis. Cal crear en els centres Comissions per l'Atenció a la Diversitat, o bé plantejar-se aquest tema des d'una coordinació pedagògica del centre. En aquest tipus de comissió cal que hi hagi un representant de l'equip directiu (generalment el cap d'estudis), el mestre de suport d'educació especial, els coordinadors de cicle i el professional de l'EAP.

Cal plantejar-se canvis en l'àmbit organitzatiu, metodològic i curricular i anar elaborant "catàlegs" de situacions d'ensenyament/aprenentatge que facilitin la inclusió, tenint en compte les experiències que ja es tenen: estratègies des del punt de vista de la socialització, estratègies de treball cooperatiu, docència

compartida, activitats multinivell, etc.

En aquest sentit els mestres d'educació especial, el psicopedagog i els mestres de pedagogia terapèutica poden ser un suport i ajut per a tot el professorat, sobretot per als tutors, facilitant-los estratègies i materials per atendre la diversitat dins de l'aula. Cal donar ajut, eines, temps i més protagonisme al mestre de l'aula i als tutors perquè entomin l'educació de tots els seus alumnes amb el suport que necessitin.

Més específicament pel que fa als centres de secundària, cal avançar cap a la creació del Departament de Psicopedagogia -o similar- i també cap a l'obligatorietat de posar en marxa la Comissió d'Atenció a la Diversitat amb unes funcions pròpies clares i amb la presència del Coordinador Pedagògic o bé Cap d'Estudis.

Potenciar les Unitats de Suport a l'Educació Especial (USEE) en els centres que ho vulguin posar en marxa per avançar cap a la inclusió. Aquest pot ser un bon model inicial, però caldrà tenir molta cura perquè no s'acabi convertint en un nou recurs segregador. Per aquest motiu, aquesta mesura hauria d'anar acompanyada d'altres de tipus organitzatiu, metodològic més global de Centre.

Igualment, és fonamental avançar en els canvis normatius que ha de posar en marxa l'administració educativa: cal que es resolgui el problema dels alumnes amb adaptacions curriculars que obtenen el graduat i després no poden seguir una formació més professionalitzadora (tipus Programes de Garantia Social) perquè -segons la normativa actual- no s'accepta l'alumnat amb graduat d'educació secundària obligatòria (ESO).

Com hem assenyalat, seria necessari donar, a través de la normativa del Departament d'Educació, més valor a la tutoria i als equips docents que als departaments didàctics.

## 4. FUNCIONS I PAPER DE L'EAP

### 4.1. Situació actual

Els professionals dels EAP dediquem bona part del temps de la nostra intervenció psicopedagògica a l'alumnat que presenta algun tipus de discapacitat o trastorn greu que impedeix el seu accés al currículum i la seva participació en entorns naturals escolars i de vida. Aquesta intervenció també és la més demandada pels centres, professorat i l'administració educativa a través de la inspecció. És a dir, és una funció clara que s'ha atribuït als EAP des de la seva creació l'any 1983 i que hem anat desenvolupant i adaptant als canvis educatius.

#### Desenvolupem fonamentalment les següents tasques:

- Avaluació psicopedagògica de les capacitats i característiques personals de l'alumne/a i dels contextos de desenvolupament -escolar i social-familiar-, amb l'objecte d'identificar quines són les seves necessitats educatives i orientar la intervenció educativa en els diferents contextos (escola i família) i fer la previsió dels recursos específics necessaris. Aquesta funció pren especial significació a l'inici de l'escolarització i en els canvis d'etapa educativa, on s'elaboren els dictàmens d'escolarització. Però les avaluacions psicopedagògiques es realitzen al llarg de tota l'escolaritat segons la necessitat.

- Col·laboració amb el professorat i amb les famílies en el seguiment del procés d'aprenentatge i de creixement personal que segueix l'alumne/a. En aquest procés, els professionals de

l'EAP tenim l'oportunitat, a diferència d'altres professionals, de poder seguir i acompanyar l'infant i la família al llarg de tot el seu itinerari educatiu.

- L'assessorament al centre i al professorat en la presa de decisions respecte les mesures organitzatives, metodològiques i d'adaptacions del currículum necessàries per atendre adequadament i el màxim possible en entorns ordinaris i normalitzadors l'alumne amb discapacitats i la resta de l'alumnat del centre.

- La coordinació amb els diferents professionals i serveis externs que intervenen amb l'alumne en concret també és una tasca rellevant per a la coherència de totes les intervencions, en benefici d'una atenció integral de l'alumne.

Les decisions respecte a les propostes d'emplaçament a l'inici de l'escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives especials que presenten algun tipus de discapacitat es prenen considerant diversos elements, entre ells: les pròpies necessitats de l'alumne, l'opinió i opció dels pares, la situació de cada centre respecte al nombre d'alumnes amb necessitats educatives especials, l'existència o no a la població o zona d'un centre d'educació especial, els recursos específics, la cultura i el grau d'inclusió de cada centre. Creiem que són massa les variables i de vegades poc conciliables. Aquest és un aspecte que s'hauria d'aclarir ràpidament des de l'administració, també cal disposar de criteris compartits que delimitin opcions clarament inclusives i que es pugui disposar dels recursos humans específics i dels suports necessaris en cada cas.

Generalment des dels EAP es prenen decisions sobre l'escolarització d'alumnes tenint en compte la realitat concreta i el context escolar més proper que li correspon pel lloc de residència. L'EAP ha de fer la millor proposta possible tenint en compte els centres de la zona, els recursos existents i la capacitat d'acollir i d'educar en la diversitat d'aquests centres.

En certes situacions l'EAP ha proposat l'escolarització en un centre de règim d'educació especial prioritzant el benestar, l'acolliment i l'atenció educativa de l'alumne i després de valorar que els centres ordinaris de la zona no gaudeixen de les condicions, els recursos i el suport necessari.

L'EAP ha d'avaluar l'alumne/a, orientar les famílies i els centres i proposar a l'administració quins són els recursos que necessitarà disposar el centre per atendre adequadament les seves necessitats educatives. La gestió dels recursos i la seva provisió és responsabilitat de la inspecció. Mentre coexisteixin els centres d'educació especial en el sistema educatiu tal com estan concebuts ara, sempre hi haurà alumnes que reuneixin les característiques per ser susceptibles de ser-hi escolaritzats.

### 4.2. Els EAP davant l'escola inclusiva

Si realment es decideix anar cap un model d'escola inclusiva, els alumnes amb necessitats educatives especials haurien de poder anar a l'escola del seu barri, sense posar limitacions o barreres. Tal com diuen Cullen i Pratt[3] el debat sobre els criteris d'avaluació per la ubicació escolar dels alumnes amb necessitats educatives especials «s'acabarà quan els districtes escolars locals posin en pràctica el concepte 'educació inclusiva', o sigui, quan tots els alumnes, independentment de les seves capacitats, assisteixen a les escoles de les seves zones respectives amb el suport adequat».

Actualment els EAP tenim la funció d'avaluació de l'alumne i d'orientar la proposta d'escolarització mitjançant el dictamen. Des d'una perspectiva inclusiva, la nostra funció hauria de ser sobretot la d'ajudar els centres educatius a modificar les seves pràctiques des d'aquesta perspectiva. Acompanyar-les i assessorar-les per seguir un procés de canvi a nivell institucional i de metodologies i pràctiques educatives a l'aula.

D'altra banda, som conscients que la integració va tenir un impuls important en un determinat moment històric, però després no ha tingut ni les ajudes necessàries ni els recursos que molt sovint l'EAP dictaminava. Les escoles van acollir els alumnes amb necessitats educatives especials però després gradualment hi ha hagut altres factors que han dificultat l'evolució cap a la generalització de models inclusius.

Alguns d'aquests els citem a continuació:

- L'augment de l'alumnat a les aules. Cal tenir en compte que fa uns 10 anys hi va haver una davallada en general de la ràtio d'alumnes per aula, però en els últims anys hi ha hagut un augment considerable que no facilita el treball dels mestres.
- L'augment de la diversitat amb l'arribada de la immigració. Els mestres i les escoles han de buscar les estratègies per atendre'ls amb un important esforç personal i col·lectiu.
- La reforma (LOGSE) va crear moltes expectatives en relació al recolzament que suposadament es donaria per augmentar la capacitat i formació dels centres per atendre la diversitat, però a l'hora de la veritat no va anar acompanyada del pressupost ni la voluntat necessàries per fer-ho. Especialment greu ha estat aquesta situació a l'educació secundària, on es requereix d'una intenció ferma per part de l'administració acompanyada dels recursos i la formació indispensables per modificar maneres de fer.

Els EAP hem tingut una funció d'escolaritzar, d'ajudar els pares a decidir el centre més adequat per al seu fill, però des de l'administració no s'ha recolzat ni potenciat el paper que creiem que seria més interessant i positiu de cara a la inclusió: la funció d'assessorament als centres -conjuntament amb els estaments i serveis de l'administració- amb la intenció d'ajudar-los a avançar cap a una escola inclusiva.

### 4.3. Funcions dels EAP en la construcció de l'escola per a tothom

#### A nivell de centre:

✓ Assessorar i col·laborar amb l'equip directiu del centre amb l'objectiu que el centre es doti de l'organització i l'estructura que permeti trobar estratègies de tot tipus per a atendre la diversitat del seu alumnat. Potenciar el treball de les comissions d'atenció a la diversitat (CAD) a tots els centres de primària i secundària.

#### A nivell d'aula i amb els professors:

✓ Assessorar el professorat en tots aquells aspectes relacionats amb l'atenció de l'alumnat amb necessitats educatives especials en el centre i a l'aula: adaptacions del currículum, estratègies organitzatives facilitadores de l'atenció a la diversitat a l'aula, metodologies didàctiques que facilitin la participació de tots i el treball entre iguals ...

✓ Ser el referent, juntament amb el mestre d'educació especial i/o psicopedagog, de la coordinació entre els professionals del centre educatiu i els externs.

✓ Col·laborar amb els docents i altres professionals que intervinguin amb l'alumne, en l'elaboració dels PEI (Plans Educatius Individualitzats).

#### A nivell dels alumnes i les seves famílies:

✓ Valorar les necessitats i identificar els recursos necessaris per a l'escolarització d'alumnat amb discapacitat en el procés d'elaboració del dictamen de necessitats educatives especials (recursos personals, materials, de suport...).

✓ Fer el seguiment de l'alumnat amb necessitats educatives especials al llarg de tota l'escolarització.

✓ Vetllar per a què l'alumnat amb necessitats educatives especials rebi en el seu centre una escolarització mitjançant la qual pugui desenvolupar totes les seves capacitats.

✓ Fer la valoració de les necessitats educatives un cop el centre valori que no pot identificar-les.

✓ Facilitar canals de comunicació entre les famílies de l'alumnat amb necessitats educatives especials en els centres ordinaris per tal de fomentar el seu coneixement mutu i la seva relació.

✓ Assessorar els pares o tutors per tal de potenciar les capacitats educatives que afavoreixin el desenvolupament dels seus fills.

✓ Orientar els alumnes amb necessitats educatives especials i les seves famílies en relació a les opcions formatives a l'acabament de les diferents etapes educatives.

#### A nivell de sector:

✓ Promoure pràctiques inclusives en el territori en plans conjunts amb altres professionals de l'educació (Universitat, Inspecció, Instituts Municipals d'Educació, tècnics municipals,...) i/o en plans educatius d'entorn.

✓ Promoure tasques de formació en el sector relacionades amb la inclusió, amb la realització de visites a centres, xerrades sobre pràctiques reeixides, intercanvi d'experiències inter-centres...

✓ Participar en la planificació de la formació a nivell de zona i coordinar seminaris o activitats formatives.

✓ Col·laborar en el treball en xarxa amb els serveis implicats en el seguiment i tractament dels alumnes amb necessitats educatives especials.

✓ Promoure l'organització de trobades per a famílies interessades en temes relacionats amb l'educació inclusiva.

Barcelona, maig 2005

**Referències bibliogràfiques**

- Actes del Congrés Internacional "Una escola per a tothom" Estratègies d'intervenció i avaluació. Octubre del 2003
- AADD (2004) Modalitats d'inclusió escolar dels alumnes amb discapacitat a debat. Aportacions. Jornades de 18 de desembre del 2004, organitzades per ACPEAP, FaPaC i Plataforma Ciutadana per una Escola Inclusiva
- AAVV (2000) Com ens ho fem? Propostes per educar en la diversitat. Barcelona: Graó
- AAVV (2001) Estrategias organizativas de aula. Propuestas para atender la diversidad. Barcelona: Laboratorio Educativo/Graó
- AAVV (2004) La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones. Barcelona: Graó
- Ainscow, M (1995) Necesidades educativas en el aula. Madrid: Narcea
- Ainscow, M i altres (2001) Crear condiciones para la mejora del trabajo. Madrid: Narcea
- Ainscow, M (2001) Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea
- Ainscow, M (2001) Hacia escuelas eficaces para todos. Madrid: Narcea
- Arnaiz, P (2003) Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Aljibe
- 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
- Company, M. (1997) Una escola per a tots. La socialització de l'alumnat amb necessitats educatives específiques Barcelona: Edicions 62
- Cuomo, N.(1992) La integración escolar. Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza. Madrid: Aprendizaje/Visor.
- Delgado, F (Coord) (1996) La escuela que incluye las diferencias, excluye las desigualdades. Congreso de CEAPA sobre las necesidades educativas especiales. Madrid: Ed Popular
- Ford, A i altres Educació inclusiva: donar sentit al currículum Suports, num 2, octubre 1999
- Hanko, G (1993) Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias. Madrid: Paidós
- Lopez Melero, M. (1990) La integración escolar, otra cultura. Malaga: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía
- Monereo, C (Coord) (1998) Instantànies. Projectes per atendre la diversitat educativa. Barcelona: Edicions 62
- Puigdemívol, I (coord) (1993) Necessitats educatives especials. Vic: Eumo
- Puigdemívol, I (1998) La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad. Barcelona: Graó
- Puigdemívol, I, De l'educació especial a l'escola inclusiva: vint-i-cinc anys de Guix i integració educativa, Guix núm. 285, juny 2002, pp 67-73
- Pujolas, P (2002) Aprender juntos alumnos diferentes. Vic: Eumo
- Stainback, S; Stainback, W (1999) Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Madrid: Narcea
- Tharp, R G; Estrada, P; Stoll Dalton, S; Yamauchi, L A. (2002) Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas. Barcelona: Paidós
- Vlanchou, A (1999) Caminos hacia una educación inclusiva. Madrid: La Muralla
- Monogràfics a Revistes d'Educació
- Aula de innovació educativa. Experiencia de inclusión: una escuela para todos. Núm. 121, Mayo 2003 Monográfico
- Bordón. Mas allá de la educación especial, vol. 55, núm. 1, Monográfico Cuadernos de Pedagogía:
- El cambio en la escuela , núm. 319, Monográfico 2002 pp11-93
- Escuelas inclusivas, núm. 331, Monográfico 2004, pp 49-77
- Mejora de la eficacia escolar, núm. 300, Monográfico, 2001 pp 47-76
- Guix. De l'escola especial a l'escola inclusiva, núm. 299, novembre del 2003

- Organización y gestión educativa (Revista del Forum Europeo de Administradores de la Educación – FEAE) Monográfico: Hacia una educación inclusiva, núm. 2, marzo-abril 2004 pp13-24
- Papers d'Educació.núm. 1, febrer 2005 Universitat de Vic (Revista telemàtica)
- Perspectiva Escolar, núm. 258, octubre 2001 pp 2-33
- Revista de Educación Educación Inclusiva, núm. 327, Monográfico pp 31-48
- Suports. Vol 5 núm. 1 i 2

**Notes**

- [1] Unitats de suport d'educació especial
- [2] Agraïm la col·laboració dels següents professionals: Ester Conesa, Adela Gallardo, Mercedes Pastor, Carles Pinar i Àngels Sepulcre.
- [3] CULLEN y PRATT: Medir e informar, a Stainback S y W.: Aula inclusivas. Madrid. Narcea.

**Correspondència amb els autors:**

- Teresa Abril.** EAP Horta Guinardó-Barcelona.  
c/ Farnés, 60-72 - 08032 Barcelona. E-mail: [tabril@xtec.net](mailto:tabril@xtec.net).
- Anna M. Bacardí.** EAP B-43 Badalona.  
c/ Avinguda del Maresme 192-212, 08912 Badalona.  
E-mail: [abacardi@xtec.net](mailto:abacardi@xtec.net).
- Eulàlia Bassetas.** EAP B-01 Nou Barris-Barcelona.  
c/ Juan Ramon Jiménez 4-6 08033 Barcelona.  
E-mail: [ebassetas@xtec.net](mailto:ebassetas@xtec.net).
- M. Teresa Castilla.** EAP B-03 Sants-Montjuïc-Barcelona.  
Pg. de la Zona Franca, 56 08038 Barcelona.  
E-mail: [mcastil3@xtec.net](mailto:mcastil3@xtec.net).
- Magdalena Comadevall.** EAP Cornellà-Sant Joan Despí.  
c/ Almogàvers s/n, edifici Roger de Llúria, 2a planta,  
08940 Cornellà de Llobregat. E-mail: [mcomadev@xtec.net](mailto:mcomadev@xtec.net).
- Teresa Huguet.** EAP Esplugues-Sant Just.  
c/ Cedres, 39. 08950 Esplugues de Llobregat.  
E-mail: [thuguet@xtec.net](mailto:thuguet@xtec.net).
- Joana Perdígón.** EAP Cornellà- Sant Joan Despí.  
c/ Almogàvers s/n, edifici Roger de Llúria, 2a planta,  
08940 Cornellà de Llobregat. E-mail: [jperdig2@xtec.net](mailto:jperdig2@xtec.net).
- Roser Reverter** (EAP B-05 Badalona)  
Avinguda Maresme 192-212 (IES Eugeni d'Ors) .  
08918. Badalona [rreverte@xtec.net](mailto:rreverte@xtec.net).
- Ferran Sentís** (EAP El Prat)  
c/Ribes de Fresser, 18-20 08820 El Prat de Llobregat.  
[fsentis@xtec.net](mailto:fsentis@xtec.net).
- M. Teresa Taxonera** (EAP Sarrià-Sant Gervasi-Barcelona)  
C/ Cornet i Mas 46. 08017 Barcelona T.93 205 19 68  
[ttaxonera@xtec.net](mailto:ttaxonera@xtec.net)

Annex: Experiències d'escola inclusiva analitzades

	<b>Viladecans</b> IES Josep Mestre i Busquets	<b>Santa Coloma</b> IES Numància	<b>Garraf</b> CEIP Margalló IES Miquel de Cabanyes IES Dolores Mallafré IES Sant Pere de Ribes
<b>Situació zona</b>	Sense Centre d'EE a la població. Hi ha una I Escola d'EE a Gavà Experiència des del curs 96/97 Alumnes procedents, fonamentalment, de Can Palmer (unitats EE a prim.), encara que també hi van de CEIPs d'altres poblacions. Al llarg de l'experiència s'ha incorporat algun alumne que havia fet l'opció d'IES en finalitzar la primària i que després no ha pogut seguir en aquesta modalitat.	Experiència pilot des del curs 03-04. Experiència molt nova en secundària i pendent de valoració global. Alumnes procedents del CEE, del propi IES i d'altres centres ordinaris de secundària del municipi.	Zona Pilot. No es contempla la creació de centres d'EE. 3 poblacions: una escola a cada població amb 1 unitat (excepcionalment Margalló en té 8) Sense centre d'EE des de fa 20 anys; Es crea les unitats en el CEIP Margalló. Influència a la zona de la Plataforma ciutadana per la inclusió; s'ha aturat el plantejament de la creació d'un centre de recursos específic
<b>Modalitat</b>	4 Unitats d'EE. 1 per nivell El màxim d'alumnes previst per unitat són 8 però normalment la ratio és de 5/6.	1 unitat. 8 alumnes.	Primària (Margalló): 8 unitats De 3 a 8 alumnes Secundària Mallafré i Cabanyes: 2 unitats Sant Pere: 1 unitat
<b>Perfil de l'alumnat</b>	Discapacitats cognitives, (CI 50-60) motrius, personalitat. Mínims en autonomia personal i social	Sense trastorns de personalitat. Discapacitats cognitives. Hi ha un alumne amb una deficiència visual associada. Mínims en autonomia personal i social.	Plurideficiències, profunds, autisme, psicosis greus. Amb mínims i sense mínims respecte a l'autonomia.
<b>Personal específic</b>	5 psicopedagogs per les Unitats 2 educadors	1 mestre PT (funcions de tutor) 1 professor (atenció a la diversitat). 20 hores de veltador	1 mestre PT per unitat 1 auxiliars per cada 2 unitats
<b>Aspectes organitzatius</b>	L'alumnat té distribuït l'horari en funció de les matèries: 1/3 en Grup reduït (treball totalment a part) 1/3 a l'Aula Oberta (és un grup flexible més dels que es fan per a cada nivell) 1/3 a l'Aula Ordinària (inclusió total, en algun cas amb acompanyament)	Hi ha hagut una evolució: - Curs 03-04: temps total a la unitat. Compartint patis i festes amb la resta de companys ordinaris. - Curs 04-05: a més de les activitats del curs anterior, la professora (PT) amb funcions de tutoria imparteix un crèdit variable i un crèdit comú de l'àrea de música, en el qual hi participen els alumnes de la Unitat amb alguns companys dels grups ordinaris. Es preveu la participació en l'àrea d'educació física el proper trimestre.	Primària: 8 unitats Comparteixen temps amb aula ordinària acompanyats els més afectats pel psicopedagog.
<b>Perspectives de futur</b>	És una experiència consolidada a l'IES. Està clara la seva continuïtat sempre i quan es mantingui la dotació de professorat específic. Al marge d'aquesta experiència, aquest curs s'ha obert una aula amb un grup d'alumnes d'EE i s'està a l'expectativa de la seva evolució. Tenen una dotació de professorat a part.	Anar incrementant la participació en d'altres activitats ordinàries.	Continuar amb les unitats a primària i secundària i crear un Centre de Recursos Específic amb doble funció: proporcionar recursos a la zona i atendre aquells alumnes greument afectats (proposta aturada actualment)
<b>Valoracions</b>	L'experiència es valora de forma molt positiva, ja que és una fórmula efectiva perquè aquest alumnat rebi l'atenció educativa específica que necessita, en un entorn ordinari.		Reflexió sobre la continuïtat en l'àmbit de l'escola de primària fins als 18 anys. L'efectivitat i "aprofitament" de la compartició amb aquells alumnes més afectats no es considera del tot satisfactoria.
<b>Col·laboració amb altres serveis</b>	Col·laboració amb l'EAP, que ha estat implicat en l'experiència des dels seus inicis.	Seguiment de l'EAP.	Col·laboració amb el CSMIJ

Tres experiències a Sarrià-St Gervasi - A partir de les experiències explicades:

Les primeres col·laboracions entre els centres es remunten aproximadament a fa 20 anys en què s'organitzen les primeres olimpíades entre els centres de la muntanya, en les quals participen els CEIP Nabí, Els Xiprers, el Roser i els CEE Vil·la Joana, Aspasim i Bellaire (aquest últim només els tres primers anys). Tots dos CEE fan o han fet col·laboracions tant en l'oferta de serveis al CO (logopèdia...) com escolaritzacions compartides d'alguns alumnes.

	<b>BCN. Sarrià- St. Gervasi</b> CEIP Els Xiprers CEE Vil·la Joana	<b>BCN. Sarrià- St. Gervasi</b> CEIP Els Xiprers CEE Aspasim	<b>BCN. Sarrià- St. Gervasi</b> IESM Serrat i Bonastre CEE Aspasim
<b>Situació zona</b>	Situats a la muntanya de Vallvidrera a poca distància entre els centres, el que permet el trasllat a peu del alumnes i dels professionals.	Situats a Vallvidrera. Antecedents en escolaritzacions compartides d'alumnes. El CEIP experiència anterior en tallers amb Vil·la Joana.	IES situat a la frontera de Sarrià amb Gràcia. Es demana la seva participació per donar continuïtat a l'experiència d'inclusió a Primària. Hi ha alumnes del CEIP que fan l'ESO en aquest IES
<b>Modalitat</b>	Tallers compartits pels dos centres amb els alumnes de 4t, 5è i 6è (abans 7è i 8è d'EGB). Es barregen grups dels dos centres.	Inclusió: 4 alumnes matriculats al CEE assisteixen a temps complet al CEIP acompanyats per una mestra del CEE.	Inclusió: 3 alumnes matriculats al CEE assisteixen a temps complet al IES
<b>Perfil de l'alumnat</b>	Alumnat del CO i CEE (retard mental i psicosis).	Plurideficiències amb retard mental.	Plurideficiències amb retard mental
<b>Personal específic</b>	Cada taller és conduït per dos professionals un de cada centre.	Mestra provinent del CEE. El CEE dona els serveis de logopèdia i fisioteràpia als alumnes.	Mestra i educador provinent del CEE
<b>Aspectes organitzatius</b>	Es realitzen un dia a la setmana de 11.30 a 13 h	Cada alumne assisteix a l'aula del nivell que li correspon per edat.	Cada alumne assisteix a l'aula del nivell que li correspon per edat sempre acompanyat per un professional del CEE. Tenen una hora de treball fora de l'AO.
<b>Perspectives de futur</b>	En aquest moment, Vil·la Joana és en altres locals però obres a l'edifici i porta l'experiència amb un altre centre (Escola del Mar).	Els dos centres han presentat un projecte a l'administració que sembla que el valora però segons es diu a SSTT i DGOIE hi ha problemes legals per donar l'aprovació oficial (Llei de la funció pública i professionals de la concertada treballant a la pública).	L'IES mostra disponibilitat per cedir el seu espai, però delega l'acció educativa als professionals del CEE.
<b>Valoracions</b>	Tots dos centres la valoren molt positivament.	Tots dos centres la valoren molt positivament. Es un projecte assumit i volgut pels dos centres.	Des de l'EAP questionem alguns dels plantejaments perquè entenem que caldria introduir alguns aprenentatges específics i més funcionals

# LA COL·LABORACIÓ ESCOLA-FAMÍLIA DES D'UNA PERSPECTIVA SISTÈMICA-RELACIONAL

Mireia Planas Sisquella

*Psicòloga. Assessora psicopedagògica a l'EAP B-42 Les Corts (Barcelona)*

## RESUMEN

### “La colaboración escuela-familia desde una perspectiva sistémica-relacional”

Mi “propósito consciente” es transmitir algunas de las ideas desarrolladas en la investigación teórico-práctica que realicé sobre la colaboración entre la escuela y las familias de alumnos con necesidades educativas especiales. El punto de partida es el análisis de la situación interactiva escuela-familia en base a una perspectiva sistémica, que permite abordar la complejidad de dicha interacción. Desde los postulados de la epistemología sistémica, que contemplan el contexto como una variable de primer orden en la lectura del comportamiento, se definen algunos instrumentos de trabajo. Estos instrumentos, incorporados como metodología, favorecen la colaboración con las familias, que debe partir siempre del respeto incondicional, el reconocimiento de sus capacidades y la proximidad afectiva.

## ABSTRACT

### “The collaboration between school and families from the systemic point of view”

My “conscious purpose” is to give some ideas which have been developed in my theoretical-practical research about the collaboration between school and the families whose children have special educational needs. We start from the analysis of a school-family interactive situation on a systemic perspective which helps understand this interaction complexity. From the basics of systemic epistemology, which has context in mind to analyse behaviour, some strategies are explained. We can use them as a methodology to help families and schools collaborate always under unconditional respect, the recognition of the family's capacities and the affective proximity between them.

Els continguts del present article formen part del treball “Cooperar amb les famílies dels alumnes amb necessitats educatives especials: aproximació a un model sistèmic-relacional en un centre educatiu”, realitzat durant el curs 2002-2003, gràcies a una llicència d'estudis concedida pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (DOGC núm.: 3689 de 31.7.2002). La Memòria del treball es pot consultar a <http://www.xtec.es/sgfp/licencias/200203/resums/mplanas.html>

La relació entre l'escola i les famílies dels alumnes ha estat un tema al que s'ha donat, en general, un espai de reflexió insuficient en el treball dels equips docents, per la prioritització d'altres temes relatius al currículum escolar (continguts, metodologia, aspectes organitzatius, avaluació, aspectes disciplinars,...). La tesi que sostinc és que, entre la gran quantitat de tasques que el professorat i els assessors externs han de realitzar a l'escola, cadascú des de les competències que els pertoca, el treball de col·laboració amb les famílies ha de tenir un lloc privilegiat, sobretot si defensem que l'educació –en benefici de tots– ha de ser una tasca compartida entre els pares i l'escola.

Com qualsevol situació comunicativa, la relació entre l'escola i les famílies necessita dotar-se d'un marc de col·laboració que contempli unes premisses fonamentals per a la creació i el manteniment d'una relació constructiva. Haurem, doncs, d'anar buscant les estratègies o les eines que, congruents amb al marc de referència en els que ens basem per a la lectura dels fets relacionals, ens ajudin a saber recollir les informacions, a processar-les i a donar continuïtat al treball de cooperació amb les famílies.

El present article pretén donar algunes pinzellades sobre alguns dels continguts del treball realitzat durant el període de la meua llicència d'estudis, amb la finalitat d'assenyalar les premisses sobre les que vaig fonamentar l'estudi, i algun dels instruments elaborats.

Les primeres reflexions sobre el tema giren al voltant de dues idees bàsiques. La primera idea sorgeix com a conseqüència de l'experiència professional, viscuda en la pròpia pell en el treball d'intervenció psicopedagògica amb les famílies (i compartida amb d'altres professionals dels EAP i amb el professorat). És la constatació de la **complexitat** d'aquesta tasca, si posem l'accent en els aspectes **relacionals** de la col·laboració. Aquesta complexitat es fa més palesa en el treball amb les famílies dels alumnes amb necessitats educatives especials. La necessitat d'anar trobant els recursos o les estratègies que poguessin apropar-me més a les famílies va anar augmentant i va generar la suficient motivació per a engegar el meu treball, des del sentiment de que el treball quotidià sovint deixa un espai insuficient a la reflexió, entesa en el sentit de revisar, repensar i qüestionar les pròpies actuacions per a poder-les millorar.

El contacte amb les famílies dels alumnes en el treball quotidià, i especialment amb els pares dels alumnes amb necessitats educatives especials, em va anar obrint molts interrogants, compartits amb d'altres professionals dels EAP i amb el professorat, en relació als recursos comunicatius de la pròpia intervenció.

La segona idea bàsica sobre el tema objecte d'estudi està més vinculada a la formació rebuda en teràpia familiar sistèmica i es concreta en el meu convenciment respecte a una hipòtesi que,



òbviament, havia de comprovar. Em refereixo a l'**aplicabilitat** del model sistèmic, desenvolupat en teràpia familiar, al camp educatiu. Vaig decidir acotar el treball a l'àmbit de la **relació escola-família**, sense perdre de vista que l'esmentada aplicabilitat també es podia donar en d'altres àmbits o espais relacionals, tant interns (equips docents, equips directius, professor-grup, professor-alumne) com externs (relacions institucionals, serveis externs,...). Des d'una perspectiva sistèmica, aquests diferents àmbits són subsistemes s'influeixen reciprocament i fan que el tipus d'interaccions que es donen en un dels subsistemes ressonin i es reproduïxin en els altres (recursivitat, isomorfisme). Treballar en un dels àmbits comporta també canvis en els altres.

Per acabar aquestes línies introductòries vull esmentar uns fets que formen part de la nostra història. La formació en el model sistèmic de la comunicació aplicat a la teràpia familiar, iniciada fa anys per molts de nosaltres, ens va obrir noves perspectives en l'anàlisi de les situacions interactives a l'escola. Els espais de reflexió dels que ens vam anar dotant per treballar des d'aquest enfoc deixaven entreveure la necessitat d'aproximar aquest marc interpretatiu a la nostra intervenció en els centres, per les possibilitats que ofería en molts dels àmbits del nostre treball: anàlisi de les situacions d'ensenyament-aprenentatge, del clima afectiu i relacional dins l'aula, del treball amb els equips docents, del treball de coordinació en xarxa i, òbviament, del treball amb les famílies. El fil conductor en el tractament dels diferents temes era la lectura sistèmica de les situacions analitzades.

Les experiències de treball en col·laboració m'aportaven els elements necessaris per a fer conscient el desig, l'interès i la curiositat per explorar una mica més a fons el terreny del treball amb famílies, no exempt de la complexitat pròpia de les situacions relacionals.

La necessitat de reflexió compartida tenia com a objectiu la recerca d'estratègies d'intervenció alternatives, que, des d'una òptica "eixamplada" per la visió sistèmica, ens permetés millorar els resultats del nostre treball. Des d'aquest enfoc crec que la meua motivació per l'estudi del treball amb famílies és també una

motivació compartida amb els professionals dels EAP i els professors amb els que he tingut el privilegi de poder treballar, la qual cosa m'agrada recordar i agrair.

### ALGUNS PRINCIPIS DE L'EPISTEMOLOGIA SISTÈMICA

Tot el treball té com a eix central el fonamentar-se en l'epistemologia sistèmica.

Bateson (1972), epistemòleg d'obligada referència en aquest marc, rebutja el concepte de "lo mental" com a fenomen intrapsíquic i l'amplia situant-lo en el circuit home+ambient. Plantejar lo "mental" com a transindividual ha estat la premissa fonamental en el desenvolupament de la teràpia familiar sistèmica. El model sistèmic ens permet, doncs, entendre les relacions humanes defugint els fenòmens intrapsíquics individuals i acostant-nos als sistemes relacionals en els que l'individu està immers, arribant a una nova definició del comportament dins del marc relacional. El context en el que es troba l'individu passa a ser una variable de primer ordre per a la comprensió del seu comportament, que es veu redefinit des del seu marc relacional.

L'enfoc sistèmic és il·lustrat per Joel de Rosnay (1977) amb una nova eina, a la que anomena el "macroscopi" (*macro*, gros; i *skopeó*, observar), que permet considerar la globalitat dels sistemes i es concentra en el joc d'interaccions que es produeixen entre els seus elements. A diferència del telescopi, que ens permet veure allò que és "infinítament gran" i també del microscopi, amb el que podem veure allò que és "infinítament petit", el macroscopi ens permet conèixer allò que és "infinítament complex". Rosnay defineix un sistema com "*un conjunt d'elements en interacció dinàmica organitzats en funció d'un objectiu*".

Pensar de forma sistèmica és una actitud interdisciplinària i un entrenament al domini de la complexitat i de la interdependència. És també el suport del pensament inventiu, tolerant, pragmàtic i metafòric. Sluzki, en el prefaci a "Teoría de la comunicació humana" (Watzlawick i cols., 1981) assenyala que començar a estudiar la comunicació des del model interaccional representa no només obrir-se a un camp fascinant sino "*la dura tarea de desaprender mucho de lo aprendido: el observar con una nueva óptica y pensar con una nueva lógica una miriada de fenómenos ya estudiados desde otros ángulos por la psicología tradicional exige el esfuerzo simultáneo de luchar en contra de la contaminación por parte de los hábitos previos de pensar y de percibir*".

Tenir com a paradigma aquest model és acceptar la complexitat i requereix un entrenament en el "pensar" i en "l'actuar" des d'aquesta perspectiva sistèmica, de la qual, pels propis hàbits adquirits en un pensament lineal, em sento encara lluny. L'exercici de poder veure o "llegir" els fenòmens des d'un altre òptica obliga a desaprendre parts del que hem après.

### ESCOLA I FAMÍLIA COM A SISTEMES

Escola i família comparteixen la tasca educativa dels infants amb l'objectiu de formar persones. Des d'una perspectiva sistèmica escola i família interaccionen i s'influencien mútuament. La família és el context social més significatiu pel nen des de que neix fins que es fa adult. Hem sentit sovint parlar de la "socialització primària", que és la que s'atribueix a la família, diferenciant-la de la "socialització secundària", que amplia els contextos de relació i comunicació del nen més enllà del nucli familiar. La família és l'espai vital on el nen fa els primers vincles

emocionals i els primers aprenentatges. Si aquestes primeres experiències s'han pogut fer en un clima afectiu, comunicatiu i estimulant, les bases de la socialització primària queden ben fonamentades i creen les condicions per a la socialització secundària. L'escola, entre d'altres, té un paper fonamental en aquesta socialització secundària.

Considerant el context familiar com aquell entorn on el nen aprèn els primers patrons de relació ens trobem que, per la recursivitat dels fenòmens comunicatius abans comentada, al context escolar es reproduïxen aquells patrons, que s'aniran modificant en la interacció, per les característiques diferencials del context escolar.

Podem constatar que la família, com a primer context de desenvolupament del nen, continua jugant un paper fonamental en l'educació del fill quan aquest està escolaritzat. Quan aquest fill presenta necessitats educatives especials la col·laboració entre el centre i la família comporta unes actuacions específiques per la situació que té la família davant la situació en la que es troba, les expectatives de futur, la possibilitat de recuperar els aspectes positius, els recursos per poder afavorir el creixement,...

Un treball amb la família és fonamental per assegurar la col·laboració amb l'escola. Entenent l'educació en sentit ampli, més enllà del context escolar, podem dir que el treball que fa l'escola amb l'alumne es veurà facilitat o encallat segons l'actitud que tingui la família envers al centre. Si ens aturem a analitzar l'etimologia de la paraula "educació", e-ducere significa conduir des de, o extreure quelcom que existia potencialment. Això vol dir que tant la família com l'escola ajuden al nen a realitzar les seves potencialitats.

### RECERCA TEÒRICA I ESTUDI EMPÍRIC

El treball que vaig realitzar conté una part teòrica i una part pràctica. La vessant teòrica recull de forma no exhaustiva les aportacions de les principals escoles de teràpia familiar, per poder-ne estudiar la seva aplicabilitat a l'àmbit educatiu, concretament al treball de col·laboració entre el centre i les famílies. Parteixo de la hipòtesi que el coneixement de les estratègies, enteses no tant com a eines concretes sinó com a metodologies o "maneres de fer", ens pot aportar formes complementàries o alternatives a l'enfocament del treball amb les famílies.

L'estudi empíric, que vaig realitzar al centre d'Educació Especial "Escola Moragas" de Barcelona, recull informació sobre aspectes relatius a la comunicació entre el professorat i les famílies dels alumnes, així com d'altres qüestions com les repercussions de la presència d'un fill discapacitat en l'àmbit familiar, les opinions dels professors sobre el tema, les premisses en el treball amb els alumnes,.... Al valor intrínsec de les pròpies informacions facilitades pels pares i pels professors a través de qüestionaris i d'entrevistes s'hi afegeix l'interès de les diferències d'opinió entre ambdós col·lectius, ja que aporta elements per a reflexionar sobre la col·laboració entre l'escola i les famílies.

### INSTRUMENTS DE TREBALL: DE LA TÈCNICA A UNA MANERA DE FER

Després del procés de treball seguit en la recerca teòrica i en l'estudi empíric he arribat a la conclusió de que no és gaire rellevant parcel·lar les diferents estratègies segons el moment o la finalitat de la intervenció.

Encara que en el treball amb les famílies podem diferenciar



moments molt diferents no és tant evident que a cadascun d'ells li correponguin unes estratègies específiques. Moments tan diferenciats com l'inici de l'escolaritat, el seguiment escolar, la finalització de l'escolaritat, els canvis de cicle vital o els moments en els que aparèixen crisis o aconteixements no esperats, poden tenir les seves peculiaritats pel què fa a les finalitats que ens proposem en les entrevistes amb les famílies, però en tots ells es poden fer servir estratègies d'intervenció sistèmica.

Per tant, el que interessa és disposar de les idees-marc i d'estratègies concretes, però sense establir compartiments estancs, que en realitat restarien vàlides a les pròpies eines, en el sentit del seu ús restringit.

Les aportacions de l'epistemologia sistèmica serveixen per a qualsevol professional que, des de l'àmbit educatiu, col·labori amb famílies. Podem anar definint les condicions que afavoreixen la col·laboració pel què fa a creació de la relació i al seu manteniment, esboçant algunes estratègies que volen facilitar els punts d'encontre entre la família i l'escola. La recerca d'aquestes eines té com a finalitat el voler anar una mica més enllà del QUE fer amb les famílies per aproximar-nos al COM fer les actuacions. Sovint un plantejament erroni del COM invalida l'actuació o inclús va en contra d'ella, creant uns efectes inversos als esperats.

Per altra part, com ja he assenyalat, més que buscar estratègies molt concretes per aplicar des un enfoc molt pragmàtic i molt acotat a una determinada actuació, es tracta "d'entrar" en el pensament sistèmic i des d'aquesta perspectiva trobar nous enfocaments i recursos per al treball de col·laboració amb les famílies. Es tracta, doncs, de familiaritzar-nos amb la lectura sistèmica, a partir del coneixement dels seus principis generals, per anar-los incorporant a una "manera de fer", destacant per la seva importància l'element contextual. En aquest sentit, la conducta problemàtica és reactiva (efecte d'una causa) i s'entén des del plantejament del què ha passat en el sistema; és important cal·librar el poder interaccional del símptoma i la seva utilitat per al sistema. La malaltia o trastorn, vist així, "es dona com una situació relacional humana" (Planas, 2003).



### LA PAUTA PER L'AUTOANÀLISI DE LES INTERVENCIIONS EN LES ENTREVISTES AMB LES FAMÍLIES

Un dels instruments de treball que, des del meu punt de vista, pot ajudar-nos a trobar “millors maneres de fer” en el treball de col·laboració amb les famílies és el que permet una reflexió sobre la nostra pròpia actuació en aquest àmbit. A més de possibilitar una major consciència sobre el nostre estil professional ens permet fer canvis, que tindran els seus efectes sobre la família.

Una de les qüestions fonamentals que tot professional que treballa amb famílies s'hauria de plantejar, doncs, és la de revisar les pròpies actuacions per tal de poder-les ajustar amb les de la família.

L'anàlisi de les intervencions pot situar-se en un nivell concret, revisant una actuació determinada, però també en un nivell més global, valorant l'estil, les emocions, el fil conductor dels continguts tractats,...

L'anàlisi comença pels moments previs a l'entrevista, en el quals es tractaria de posar-se “a la pell de la família”, imaginant els sentiments que els pot envair (preocupació, por, neguit, desconfiança,...). Es tracta de pensar què podem fer amb aquests sentiments quan rebem a la família. Alguns aspectes que podem tenir em compte són: evitar actituds de prepotència, tenir cura de fer un acolliment càlid, que permeti la manifestació dels sentiments que els envaïxen, donant temps per a que puguin ser expressats i informar amb molta claredat dels objectius de l'entrevista.

**Durant** l'entrevista s'hauria de poder treballar simultàniament en dos nivells: el de la conversa amb la família i el del diàleg intern del que parla Minuchin, que permet prendre una mica de distància i anar valorant les intervencions a fer.

**Després** de l'entrevista, podem qüestionar-nos aspectes com quin fil conductor he seguit en les meves intervencions, en quins moments he notat que algú estava ansiós, o jo mateix ho he estat. També és interessant estudiar quins han estat els efectes de les meves intervencions en la família i com han influït en mi les actuacions de la família.

Disposar d'uns indicadors per a l'anàlisi de les pròpies actuacions permet, en primer lloc, fer un exercici de revisió de la situació, molt útil per entendre millor les interaccions, exercici que, per altra part, és obligat des del punt de vista de l'ètica professional. Per altra part, permet trobar els elements que interfereixen i els que ajuden a avançar. Sortosament, hi ha estratègies que, aplicades en el moment i el lloc adequats,

generen uns efectes tant beneficiosos per a la família, que ens semblen “màgics”. A més, sempre que hi hagi uns beneficis per a la família hi ha, automàticament, uns beneficis per al professional. I, finalment, quan hi ha un treball d'equip, els indicadors faciliten el poder compartir amb d'altres professionals les experiències viscudes per cadascú, amb una certa sistematització de les informacions.

A més dels indicadors referits als aspectes actitudinals i de relació, hem de revisar els aspectes lligats als continguts que es tracten a les entrevistes: quantitat de temes comentats, a vegades excessius; aprofundiment dels temes; acords sobre els diferents temes,...

Sintetitzo algunes de les idees exposades en el següent quadre:

	ABANS DE L'ENTREVISTA	DURANT L'ENTREVISTA	DESPRÉS DE L'ENTREVISTA
CONTINGUT	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Preparació prèvia dels temes a tractar</li> <li>-Disposar del protocol de recollida de dades</li> <li>-Informar clarament dels objectius de l'entrevista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Registre de les informacions pertinents (alguns enunciats literals)</li> <li>-Treballar simultàniament en dos nivells: el diàleg extern i el diàleg intern</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Organitzar les informacions en blocs temàtics i esquemes, per facilitar les connexions entre les dades i plantejar hipòtesis interpretatives</li> </ul>
RELACIÓ	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Posar-se a la pell de la família (sentiments que els envaïxen)</li> <li>-Evitar situar-se com a expert</li> <li>-Assegurar un acolliment càlid</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Actitud oberta, de reconeixement, col·laboradora, comprensiva, respectuosa, càlida, esperançadora, recuperadora de les capacitats de la família</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Revisar les pròpies emocions viscudes a l'entrevista i resituar-les</li> </ul>

### PREMISES PER AL TREBALL AMB LES FAMÍLIES: ELS FONAMENTS

Amb el propòsit d'anar definint les condicions que afavoreixen la col·laboració amb les famílies pel què fa a la creació de la relació i al seu manteniment, des del model sistèmic alguns dels postulats que, des del meu punt de vista, no podem obviar són les següents:

**1)** Qualsevol actuació d'una persona “és” comunicació i, com a tal, té uns efectes en les persones del voltant. Watzlawick (1989) parla de la “impossibilitat de no comunicar” per referir-se a que tant l'activitat com l'inactivitat, les paraules o el silenci, tenen sempre valor de missatge que influeix sobre els demés, els quals, al mateix temps, no poden deixar de respondre a aquestes comunicacions; per aquest motiu, és impossible no influir.

**2)** El context com a premissa de primer ordre, per la interdependència de les parts del sistema. Les actuacions sempre són respostes a les interaccions que la persona estableix en un context concret, remarcant que el context més determinant en l'aprenentatge és la família

**3)** La definició que fa Bateson de la relació com “el producte d'una doble descripció”: aquest postulat suposa la inclusió de l'altre, el reconeixement. Si només tenim present la pròpia definició i no la contrastem amb la de l'altre podem considerar que no “es fa” la relació.

Com a **premisses incondicionals** en el treball amb les famílies hauríem de tenir presents:

- ✓ la legitimació del funcionament familiar, acceptant la diversitat de “maneres de fer” de les famílies
- ✓ el reconeixement de les capacitats del sistema familiar per tirar endavant
- ✓ assegurar els mecanismes d'inclusió de tots els membres que participen, evitant qualsevol tipus d'exclusió
- ✓ tenir present en tot moment la importància del context en la lectura dels comportaments
- ✓ saber prioritzar en cada moment el què és important; la prioritització vindria donada per aquella temàtica que està preocupant en aquell moment a la família, temàtica per a la qual està motivada a mobilitzar-se; és inútil treballar amb qui no està preocupat, hem de crear aquesta necessitat abans de demanar la col·laboració
- ✓ fixar-nos més en els “esforços” que fa la família per millorar que en els “resultats”; això els capacita i els estimula per continuar lluitant
- ✓ entrar en el “llenguatge” que parla la família; si no ho aconseguim, difícilment serà possible la comunicació. És el mateix procés que hem de fer quan entrem en una cultura o idioma molt diferents dels nostres i que desconeixem; ens cal molta observació o molta prudència. Hem de veure els punts a través dels quals podem connectar o obrir la comunicació. Parlar un altre idioma no és traduir les paraules o enunciat a un altre codi sinó que és entrar a pensar en base a patrons culturals diferents dels propis; en aquest sentit, cada família té els seus patrons organitzatius i relacionals i hem de poder entrar-hi per comprendre el seu funcionament.

Algunes idees més concretes derivades dels postulats esmentats, dels conceptes derivats de la teoria de la interacció introduïda per Don D. Jackson (Ray, 1991) i del desenvolupament d'aquests conceptes han estat agrupades en tres blocs:

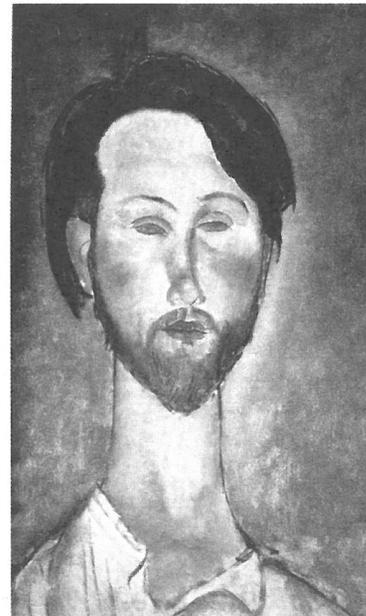
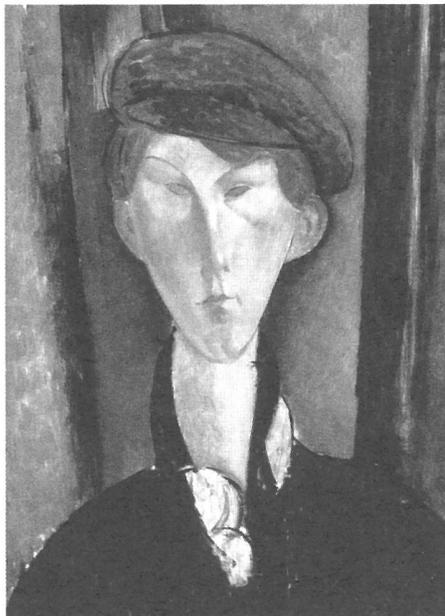
- 1) Recollida d'informació
- 2) Anàlisi de les informacions
- 3) Estratègies d'intervenció

En relació a la **recollida d'informació**, destacaré alguns aspectes importants:

- ✓ demanar només la informació pertinent a les finalitats de l'entrevista, ja que sovint demanem més dades de les necessàries; és el que apunta T.S. Eliot (citat per E. Morin) quan assenyala “¿Dónde está el conocimiento que perdemos con la información?”
- ✓ evitar la recerca d'informació orientada cap a les carencies, ja que tanca possibilitats; en canvi, si ens centrem en el què funciona podem recuperar d'altres capacitats de la família, perquè partim d'un discurs possibilista i positivitzador, trasmetem a la família que el sistema funciona, definim la seva organització com a competent, i a partir d'aquesta premissa juguem amb petits elements per al canvi; és bàsic integrar sempre el què funciona per anar cap al què volem canviar
- ✓ fer ús de les preguntes que ens permetin identificar els patrons familiars, incrementar la nostra neutralitat i la capacitat d'acceptar la família, i sortir de l'encorsetament de les visions lineals
- ✓ fer ús també de les preguntes hipotètiques (preguntes orientades al futur), molt útils per estimular a la família a considerar possibilitats alternatives de pensaments i d'acció
- ✓ tenir presents els diferents nivells de comunicació: verbal i no verbal (analògic)
- ✓ contemplar la “cultura del coneixement mutu”, no en una sola direcció, per establir proximitat, en un procés de co-construcció d'una realitat compartida
- ✓ utilitzar el genograma com a organitzador de la informació sobre l'estructura de la família i sobre les relacions familiars

En relació a l'**anàlisi de les informacions**, les idees a destacar són:

- ✓ evitar, o al menys ser conscients, de les possibles aliances o coalicions nostres amb un o més membres de la família ( de vegades tendim a posar-nos a favor de la persona que percebim com a més dèbil o a identificar-nos amb els infants)
- ✓ valorar la importància del que “no diu” la família (informa tant com el que diu)



- ✓ calibrar el pes dels “mites” familiars i de les “profecies autocumplidores” en les opinions de la família
- ✓ valorar els efectes de la nostra manera d’actuar en la manera d’actuar de la família (segona cibernetica), tenint present que no és possible no influir; quan ens plantejem “què he pogut dir/fer jo per a que el meu interlocutor actuï o reaccioni d’aquesta manera?” entrem en una dimensió que té present la circularitat (visió interactiva)

Pel que fa a algunes **estratègies d’intervenció**, citaré:

- ✓ estudiar les aventatges i desavantatges del canvi (resistència al canvi per part nostre, com a element provocador) i respecte al “moment” en el que es troba la família
- ✓ saber diferenciar entre “funció” i “persona”; atacar la funció preservant la persona (respecte incondicional)
- ✓ tenir la ferma convicció de que les famílies tenen recursos per millorar la situació i per col·laborar amb l’escola, les capacitats hi són i hem d’ajudar-los a que les posin en marxa; de vegades les nostres actuacions generen un efecte invers, quan es posicionem com “l’expert” que aporta la solució
- ✓ fixar-se en els aspectes sans i constructius de la família i centrar-nos en les seves capacitats (Ausloos, 1998)
- ✓ saber retirar-se en el moment en el que la família es sent capaç i saber trasmetre aquest allunyament a la família valorant les seves capacitats de tirar endavant sense nosaltres
- ✓ l’ús de la memòria iconogràfica com a estratègia del professional: valor o utilitat de la iconografia per recordar-se a si mateix maneres d’intervenir o estratègies: per exemple, el “macroscopi” de Rosnay, per sortir de lo concret i tenir presents diferents aspectes; “l’orella verda” de Rodari per a la capacitat d’escolta, “l’arbre de Bateson” per establir quina és l’informació pertinent i quina és superflua en cada situació, “el nen tou i flexible” de Lao Tse per la importància de la flexibilitat en el pensament,...
- ✓ connotar el conflicte com a recurs que permet el canvi
- ✓ fer ús de les redefinicions de les informacions que aporta la família, per obrir noves lectures que permetin la millora de la situació.

A més, caldria insistir en la importància de la capacitat d’escolta i d’autoescolta que com a professionals que treballem amb relacions humanes hem de potenciar per adquirir les habilitats necessàries; sovint es fan necessaris els **programes d’entrenament**. També hem de tenir presents les emocions i els nostres propis programes relacionals per poder ser uns bons lectors de les relacions emocionals.

El professional ha de poder utilitzar un llenguatge planer, entenedor; a vegades, amb l’objectiu de donar una major “cientificitat” compliquem el plantejament o el tipus de llenguatge utilitzat. La importància del “cóm” es dona un missatge és determinant per a la intenció que vol trasmetre. En paraules de Simone Weil “*Las mismas palabras pueden ser triviales o extraordinarias según la forma en que se digan*” (Fromm, 1959).

A vegades va bé pensar des de la complementarietat, plantejant-se el què cal evitar en el treball amb les famílies. Un dels aspectes a remarcar, entre d’altres, és el de no respectar el “tempo” de la família pel què fa a la demanda d’informació, però

també cuidant de no donar més informació de la que pot assimilar. Un altre aspecte és el d’evitar donar falses expectatives, que a vegades és el que la família vol sentir.

Tot professional ha de poder-se qüestionar els interrogants que dia rera dia genera el treball amb les famílies, en un treball d’anàlisi i de reflexió sobre les seves pròpies actuacions, però també en un treball d’equip que obri vies de contrast i d’enriquiment mutu.

Per últim, recordar que, des del meu punt de vista, la “clau d’accés” a una relació de col·laboració amb les famílies es que la nostra actitud i les nostres actuacions -congruents amb l’actitud- les facin sentir escoltades, respectades, valorades en les seves capacitats, reconegudes en les seves competències i acollides afectivament. Des d’una visió sistèmica veurem que si aconseguim que les famílies es sentin d’aquesta manera, els beneficis per a elles i també per a nosaltres com a professionals són incalculables.



#### Referències Bibliogràfiques

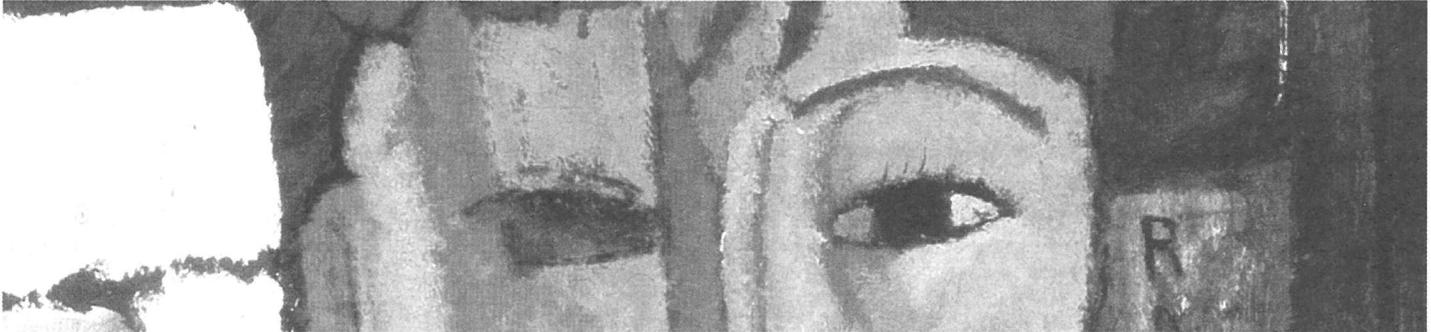
- AUSLOOS, G. (1998). *Las capacidades de la familia. Tiempo, caos y proceso*. Barcelona: Herder.
- BATESON, G. (1972). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Planeta-Carlos Lohlé. (2ª reimpr., 1992)
- FROMM, E. (1959), *El arte de amar*. Barcelona: Paidós.
- MORIN, E. (1999): *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.
- PLANAS, M. (2003): “Entrevista a Albert Sarró: repensant el treball amb les famílies”, a ÀMBITS de Psicopedagogia, núm. 8.
- ROSNAY, J. De (1987): *El macroscopio. Hacia una visión global*. Madrid. Editorial AC.
- RAY, W. A. (1991). “La terapia interactiva de Don D. Jackson”, a *Sistemas Familiares*, Abril 1991.
- WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J; JACKSON, D. (1981). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.

**Correspondència amb l’autora:** Mireia Planas Sisquella. Psicòloga. EAP de Les Corts (Barcelona). Pg. Manuel Girona, 60, 7è 2a, 08034 BARCELONA. E-mail: mplanas2@xtec.net

## DEBAT PSICOPEDAGÒGIC . . .

# L'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC A LA UNIVERSITAT

M. Reyes Carretero Torres / *Departament de Psicologia Universitat de Girona*



En aquest article es presenten alguns dels resultats obtinguts en un estudi realitzat per tal d'identificar les possibilitats que ofereix el context universitari a la pràctica de l'assessorament psicopedagògic, així com per determinar les característiques que ha de tenir l'assessorament quan es porta a terme en aquest context.

L'estudi es basa en un assessorament portat a terme durant tres cursos acadèmics amb professors de l'Escola Politècnica Superior de la Universitat de Girona. Concretament la demanda anava dirigida a donar orientació i assessorament a la implantació d'un sistema de tutories personalitzades als estudiants dels primers cursos. Aquesta innovació formava part de les innovacions recollides al Pla de Suport i Millora a la Docència de l'Escola Politècnica Superior.

La motivació per a la realització d'aquest treball va sorgir en constatar la poca incidència que els psicopedagogs tenen a la universitat i del convenciment que la intervenció i l'assessorament psicopedagògic pot contribuir a l'optimització dels processos d'ensenyament i aprenentatge, també, a l'àmbit universitari.

## LES POSSIBILITATS QUE OFEREIX ACTUALMENT EL CONTEXT UNIVERSITARI A LA PRÀCTICA DE L'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC

L'entorn marca les condicions en què les institucions educatives s'han de desenvolupar i, per tant, les institucions universitàries, com a institucions educatives d'alt nivell, han de ser capaces d'adequar-se al seu entorn, d'interactuar amb ell amb la finalitat de donar resposta a les demandes i necessitats que li planteja i, també, amb l'objectiu de modificar-lo.

Actualment, les demandes i necessitats que l'entorn planteja a la universitat es defineixen, com a mínim, a través de tres nivells diferents encara que interrelacionats.

Com molt autors han assenyalat ( Monereo i Pozo, 2003; Escotet, 2003; Michavila, 2003, entre d'altres), el primer d'aquests nivells prové dels canvis accelerats que s'estan donant en la societat en el seu trànsit cap a una societat del coneixement. Així,

el pas d'una economia basada en la indústria a una basada en el coneixement, la globalització, la necessitat de gestionar la diversitat social i cultural i la creixent accessibilitat a la informació estan obligant a la universitat a replantejar-se les seves fites així com els procediments per accedir a elles.

En el segon, les demandes vénen definides per la construcció de l'espai europeu d'educació superior que, a partir de considerar el valor estratègic que té l'educació, imposa la necessitat de revisar i millorar els plans d'estudis i la docència que s'imparteix a les universitats. El procés de convergència amb Europa marca la direcció del futur i s'espera que les institucions elaborin plans estratègics i portin a terme accions de millora seguint les coordenades marcades per aquest nou espai europeu.

Les demandes generades en el tercer nivell es defineixen en l'entorn més pròxim a les universitats, en el marc social i educatiu de cadascun dels centres universitaris. Les necessitats relacionades amb aquest nivell tenen a veure amb la competitivitat entre les diferents institucions, la heterogeneïtat dels estudiants que ingressen, així com amb la taxa de rendiment acadèmic i d'abandonament dels estudiants universitaris.

Bàsicament aquestes demandes s'encaminen principalment a:

- Proporcionar una atenció més personalitzada a l'estudiant afavorint la qualitat de l'aprenentatge i la inserció en el món professional.
- Canviar el model educatiu tradicional per un model centrat en l'aprenentatge i en el subjecte que aprèn, transformant el paper que professor i estudiant tenen en el procés d'ensenyament i aprenentatge.
- Dissenyar una oferta acadèmica i docent de qualitat, capaç d'augmentar el rendiment acadèmic, de promoure les habilitats professionalitzadores i que al mateix temps promogui la construcció de valors fonamentats en l'equitat i la cohesió social.

Donar resposta a les demandes de millora generades des d'aquests tres nivells, és un tema complex que requereix posar en marxa diferents tipus de mesures. Així, per exemple, requereix que es construeixin nous discursos sobre la qualitat de la docència, que es fixin polítiques concretes que puguin traduir-se en millores organitzatives, de gestió i de recursos, així com que s'adoptin formes de treball col·laboratiu entre el professorat de manera que els professors entenguin la docència com a una tasca col·lectiva adoptant una cultura basada en la col·laboració i la interdependència.

Caldrà dibuixar un nou escenari i per fer-ho possible s'han de crear i potenciar diferents formes de suport i d'ajuda. Formes de suport que vagin més enllà de la formació del professorat i que a través de la col·laboració amb els professors facilitin el disseny i la implantació dels canvis necessaris. Aquí és on entenem que l'assessorament psicopedagògic pot ser un recurs per a l'assoliment de major quotes de qualitat a la universitat.

Els assessors psicopedagògics poden fer una contribució important com a element d'ajuda per a què els grups de professors –d'un departament o professors que exerceixen la docència en una mateixa titulació– es constitueixin en equips de treball on puguin adoptar una manera d'entendre i realitzar la seva feina que inclogui la reflexió col·laborativa com una forma d'aprenentatge i desenvolupament permanent. Els assessors poden facilitar el canvi i la innovació ajudant els equips de treball en la detecció dels problemes o les dificultats, reflexionant amb ells sobre les situacions que els provoquen i els mantenen, cercant informació, plantejant alternatives, planificant i donant suport a la implementació dels canvis avaluant els resultats de manera continua. En definitiva, els assessors podrien promoure que els grups de professors analitzin i discuteixin les seves pròpies experiències docents amb la finalitat de trobar i aplicar les mesures capaces de millorar-les.

### LA UNIVERSITAT COM A CONTEXT D'ASSESSORAMENT

Al nostre país, les experiències d'assessorament psicopedagògic relacionades amb l'optimització dels processos d'ensenyament i aprenentatge, la innovació educativa i el suport al professorat dins de l'àmbit universitari són molt reduïdes i no tenen una tradició en la institució universitària.

Les poques experiències que coneixem estan subjectes a demandes concretes que fan referència a les necessitats d'assessorament tècnic, metodològic o de formació que els professors i els centres tenen per portar a terme les seves iniciatives de millora. Els assessors es contracten per atendre aquestes demandes sense tenir una relació professional de continuïtat. No existeix, per tant, un perfil professional d'assessor psicopedagògic a la universitat com existeix, per exemple, a algunes universitats angleses el perfil d'*assessor de desenvolupament educatiu (Developers in Higher Education)*.

Aquesta situació és atribuïble a diferents causes, com per exemple el tipus de cultura institucional que caracteritza la universitat o al fet que no existeixin serveis constituïts i operatius que ofereixin aquest tipus d'ajuda. No pretenem aprofundir ara en les possibles causes d'aquesta situació però sí insistir en la idea que la universitat per adaptar-se i donar resposta a les prioritats i les expectatives que l'entorn posa en ella ha d'innovar i que l'estratègia col·laborativa es perfila com l'estratègia amb més capacitat per ajudar els professors i els centres.

D'altra banda, cal tenir en compte que l'assessorament

psicopedagògic no és independent del marc institucional i laboral en el qual s'insereix, de manera que en el nostre estudi també es van tenir en compte les característiques institucionals de la universitat. Sense pretendre ser exhaustius, s'exposen a continuació les característiques que, al nostre judici, més poden influir en la pràctica de l'assessorament a la universitat.

En relació a les característiques que podem anomenar com a "subjectives" destacaríem:

- Els centres universitaris mantenen un elevat nivell de descentralització quant a la institució universitària. Els centres i els professors són autònoms a l'hora de prendre decisions sobre la tasca que desenvolupen. De manera que, en la intervenció, cal tenir molt en compte les característiques i la cultura pròpia dels centres o facultats, del seu professorat i dels estudis que s'imparteixen.

- El professorat sol entendre la funció de la universitat lligada a la producció de coneixements i a la formació de professionals. Qualsevol canvi que pugui ser interpretat com una alteració en aquestes funcions pot xocar amb la cultura institucional.

- La majoria dels professors es preocupen per l'ensenyament i tenen interès i preocupació per la millora de la docència. Tot i així, no podem mantenir una idea ingènua en relació a la disponibilitat general del professorat a treballar pel canvi i la innovació, ignorant la diversitat de posicions ideològiques i d'interessos dels docents i els centres.

En relació a les condicions més "objectives", destaquen les següents:

- La institució universitària ha viscut en un entorn relativament estable que l'ha obligat a realitzar pocs canvis en períodes de temps molt llargs. Actualment, tenim un entorn molt més dinàmic, la qual cosa està obligant a la universitat a plantejar-se canvis a un ritme molt més accelerat del que és habitual. Per això, és previsible que s'oposin resistències a les transformacions.

- Les institucions universitàries es caracteritzen per vincular professionals especialistes a àrees de coneixement específiques. Aquests especialistes estan adscrits a departaments –unitats bàsiques d'ensenyament i investigació– de manera que l'agrupament del professorat també es realitza en funció del coneixement que tenen. Aquesta situació restringeix l'experiència dels professors en intercanvis més interdisciplinars.

- El professorat es contracta en funció dels seus coneixements específics, la qual cosa pressuposa una certa estabilitat en el saber necessari per ocupar els llocs de treball, i, alhora, reserva un lloc secundari al coneixement psicopedagògic per a l'exercici de la docència. D'aquesta manera, sembla lògic que tampoc el professorat observi la necessitat de formar-se en coneixements psicopedagògics o didàctics. A partir d'aquí, podríem pensar que la universitat selecciona el seu professorat pensant en un tipus d'estudiant que no necessitarà una ajuda educativa sofisticada i que serà capaç d'aprendre exclusivament per la transmissió dels coneixements. Quan els alumnes no aprenen segons aquesta norma, els professors solen creure que aquests estudiants no són els que corresponen a la universitat.

- El professorat té un control considerable sobre el seu propi

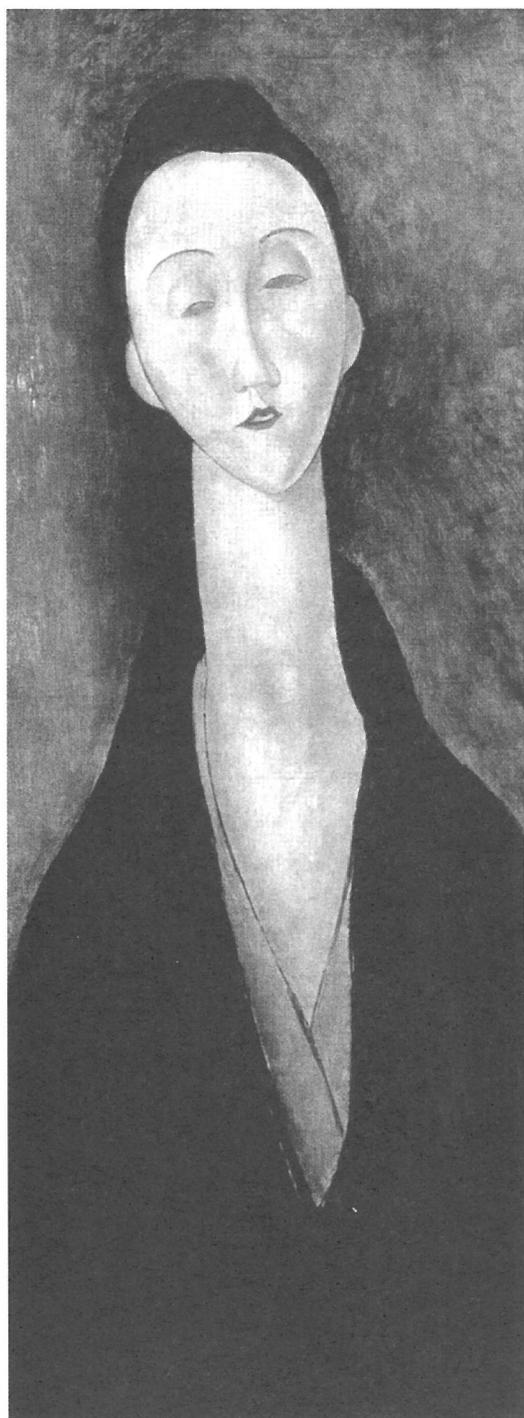
treball: es manté relativament independent en relació als seus companys i en relació a altres formes de control. Per tant, només acceptarà la col·laboració d'un assessor psicopedagògic si la percep com a una ajuda que no imposa ni atenta contra la seva independència.

- A l'hora de definir l'ocupació del temps dels professors existeix una competència entre el temps que cal dedicar a l'ensenyament, a la investigació i a les publicacions. La manca de temps per portar a terme totes les activitats pressiona els professors, i sovint va en detriment de la docència. És important saber trobar un equilibri, de manera que els professors disposin de temps i trobin recompenses pel fet de formar altres persones en el coneixement i per deliberar amb els seus companys sobre la millor manera de fer-ho.

Els assessors psicopedagògics hauran de tenir en compte aquestes característiques en la seva intervenció. Com assenyalava Leal (2002), la intervenció haurà de ser comprensiva amb aquestes característiques. Haurà de ser confiada, respectuosa, realista, flexible i clara.

### ELS ÀMBITS DE L'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC A LA UNIVERSITAT

A continuació ens centrarem en els àmbits més rellevants en els quals haurien de centrar la seva feina els assessors psicopedagògics a la universitat. En el nostre estudi apareixen com a principals àmbits d'intervenció els següents:



Àmbits d'intervenció	Subàmbits
Introducció de millores i resolució de problemes en els processos d'ensenyament i d'aprenentatge	En aquest àmbit, l'assessor pot ajudar els professors en: <ul style="list-style-type: none"> <li>• La revisió de les idees, les creences i el sentit que els professors atribueixen a la seva pràctica docent.</li> <li>• La reflexió crítica sobre els pressupòsits, hàbits, tradicions i costums de la institució, en la presa de consciència dels valors i significats implícits en els discursos i les actuacions dels docents i de la institució.</li> <li>• La identificació i resolució dels problemes que es presenten en la seva activitat professional.</li> <li>• La planificació de millores docents</li> <li>• El desenvolupament dels seus projectes d'innovació curricular i docent.</li> </ul>
Orientació educativa	L'assessor psicopedagògic pot col·laborar en: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificació i implementació de mesures tendents a la millora de les condicions d'accés dels estudiants i la millora del nivell i de les condicions d'entrada dels estudiants.</li> <li>• Disseny i desenvolupament de plans encaminats a la millora dels processos de transició: des de les etapes d'Educació Secundària i Batxillerat fins a la universitat i de la universitat al mercat laboral.</li> <li>• Disseny i implementació d'un seguiment tutorial personalitzat de l'estudiant</li> <li>• Planificació d'activitats educatives universitàries no instruccionals que siguin capaces de revitalitzar la vida universitària i la participació dels estudiants</li> </ul>
Desenvolupament institucional	L'assessor psicopedagògic pot col·laborar per: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajudar a analitzar les necessitats</li> <li>• Potenciar el desenvolupament professional del professorat creant espais per a la deliberació i la formació de tipus experiencial, per al debat curricular i pedagògic capaç de generar la implicació del professorat.</li> <li>• Ajudar al desenvolupament organitzatiu reforçant el lideratge dels equips de govern dels centres, potenciant les formes de treball en equip i potenciant i diversificant els procediments que utilitza l'organització per motivar i implicar el professorat.</li> <li>• Participar en la construcció d'un projecte educatiu compartit i contingent a les aspiracions de la institució i de l'entorn social.</li> <li>• Donar suport als processos d'avaluació de la qualitat de la institució.</li> <li>• Aportar suport als estudiants amb necessitats educatives especials.</li> </ul>
Cooperació entre diferents institucions i serveis	L'assessor psicopedagògic pot col·laborar per: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Potenciar la relació universitat-necessitats socials.</li> <li>• Contribuir a l'establiment de xarxes de treball i d'intercanvi d'experiències amb diferents institucions formatives.</li> </ul>

Ens és difícil establir algun tipus de prioritat dins d'aquests àmbits, ja que entenem que la intervenció, sigui quina sigui la demanda que la genera, hauria de dirigir-se a un treball que intentés provocar canvis i millores en els diferents dominis associats a aquella situació. D'altra banda, no tots els àmbits ofereixen, en aquest moment, igual grau d'apertura cap a la intervenció assessora.

Com senyala Hopkins (2002), la intervenció dirigida a la millora en qualsevol d'aquests àmbits implica que el professorat:

- adquireixi nous coneixements
- adopti nous comportaments (noves maneres d'ensenyar i relacionar-se)
- modifiqui les seves creences i valors

## EL ROL DE L'ASSESSOR PSICOPEDAGÒGIC A LA UNIVERSITAT

El treball realitzat tenia també com a objectiu determinar el rol que havien d'assumir els assessors a la universitat. Per fer-ho vam partir de la definició que Goffman (1976) fa del rol. Per aquest autor, el rol és el model d'acció que un actor social desenvolupa durant una interacció social on té lloc una influència recíproca entre els participants i una influència institucional sobre l'activitat. D'aquesta manera, el rol no és una característica individual del subjecte sinó que es construeix i reconstrueix en la relació interactiva dins d'un context determinat.

Partint d'aquesta noció de rol, en el treball hem arribat a determinar els criteris, de diversa tipologia, que han de tenir en compte els assessors quan construeixen el seu rol a la universitat. Pensem que aquests criteris poden ajudar els assessors en la seva entrada en un procés interactiu a partir del qual construir un treball compartit.

### *Criteris ètics:*

- En la intervenció cal considerar que tots els participants tenen coses per aportar, que no hi ha un saber més legítim per a l'ensenyament que un altre, que no hi ha un que sap i un altre que ignora.
- En la intervenció cal partir del respecte i la confiança en la voluntat i les possibilitats dels professors per modificar les situacions problemàtiques o insatisfactòries relacionades amb la docència.
- En la intervenció, cal començar des d'un punt de partida contextual en el qual es tingui en compte què pot suposar la intervenció i els canvis que es pretenen en un context concret i en relació amb l'univers de significats, valors i percepcions que componen la identitat dels professors i els centres.

### *Criteris pragmàtics:*

- L'assessorament s'ha de basar en la cooperació i la col·laboració amb el professorat, en el compromís amb el seu desenvolupament professional.
- L'assessor ha d'ajudar a crear espais i temps perquè el professorat reflexioni críticament sobre les seves pràctiques, les dificultats que troben i com les afronten, buscant noves formes d'actuació a partir de construir una nova comprensió de les situacions i de les circumstàncies que poden estar mantenint una determinada situació.
- En la situació acordada com a problemàtica o millorable, i en els dominis associats a aquesta situació, s'ha de produir una millora, és a dir, una diferència positiva mútuament observable en

la situació. En aquest sentit cal establir moments i mecanismes d'avaluació del treball conjunt i de les decisions preses.

### *Criteris de compromís social:*

- En l'elaboració d'una nova comprensió de les situacions s'ha de contemplar la reflexió crítica de manera que possibiliti el compromís crític a partir de l'anàlisi i el qüestionament de les pràctiques educatives i institucionals.

### **PER ACABAR**

Per acabar ens agradaria destacar algunes de les idees que al nostre judici constitueixen la base sobre la qual cal desenvolupar l'assessorament a la universitat.

- És important visualitzar els canvis que es volen aconseguir, tenir clara la finalitat de millora com a mesura per incentivar el treball conjunt i la implicació de tothom.
- Els centres i les facultats són les unitats del canvi i això implica treballar per constituir equips de treball, per potenciar les relacions de treball entre el professorat, així com per millorar la relació entre el professorat i els estudiants.
- Cal estar disposats a equivocar-se, acceptar les dificultats i la complexitat dels processos de canvi i millora, així com acceptar que els canvis són lents.
- Cal adoptar una actitud positiva, fer una lectura positiva del procés de treball conjunt i de la seva repercussió en el desenvolupament i la promoció personal i professional dels professors, celebrant els èxits i minimitzant els errors.

És cert que l'assessorament a la universitat avui dia és molt minoritari i que només existeixen experiències aïllades, però també és cert que la situació pot canviar i que el moment actual ofereix moltes possibilitats que l'assessorament pugui constituir-se en una mesura funcional i facilitadora per tal que la universitat assumeixi els reptes que té plantejats.

### **Referències bibliogràfiques**

- CARRETERO, R. (2002): El asesoramiento psicopedagógico en la universidad: estudio interpretativo sobre las posibilidades que abre este contexto al asesoramiento y sobre la construcción del rol de asesor. Tesis doctoral no publicada.
- ESCOTET, M.A. (2003): "Globalización y educación superior: desafíos en una era de incertidumbre". Conferència presentada a l'ICE de la Universitat de Deusto.
- GOFFMAN, E. (1976): La presentación de la persona en la vida cotidiana. Buenos Aires. Amorrortu.
- HOPKINS, D. (2002) Improving the Quality of Education for All. Londres. David Fulton Publishers, Ltd.
- LEAL, J. (2002) : "La mirada del otro: la relación asesor-asesorados". *Àmbits de psicopedagogia*. 5, 22-24
- MICHAVILA, F. (2003): "Cómo y en qué se deben formar los profesores universitarios". Comunicació presentada en el I Congreso de la Red Estatal de Docencia Universitaria: *Hacia una docencia de calidad*. Universitat Jaume I. Castellón. 3 y 4 de Febrero de 2003.
- MONEREO, C. i POZO, J.I. (2003): *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid. Síntesis

**Correspondència amb l'autora:** M<sup>a</sup> Reyes Carretero Torres, Departament de Psicologia. Universitat de Girona. E-mail: reyes.carretero@udg.es

## SERVEIS DE LA FUNDACIÓ CATALANA SÍNDROME DE DOWN

C/ Comte Borrell 201-203 entresòl  
08029 Barcelona  
Tel. 93 215 74 23  
Fax. 93 215 76 99  
mail: [coordinació@fcsd.org](mailto:coordinació@fcsd.org)

Àmbit geogràfic: Catalunya

### CENTRE DE DESENVOLUPAMENT INFANTIL I ATENCIÓ PRIMERENCA (CDIAP)

Consulta, diagnòstic i tractament dels infants de 0 a 4 anys, que presentin algun trastorn o risc de presentar-ne.

L'atenció primerenca, entesa com l'atenció dirigida al nen i la nena que presenta o té risc de presentar trastorns en el seu desenvolupament i l'atenció a la seva família, té per objectiu ajudar en el procés d'estructuració de la personalitat de l'infant i facilitar els recursos necessaris per a la seva adaptació i creixement global. S'entén com a intervenció primerenca tota intervenció amb caràcter preventiu i de detecció.

### SERVEI DE SEGUIMENT EN L'ETAPA ESCOLAR (SSEE)

Intervenció en grups per afavorir la comunicació, la relació i la identitat dels nens i nenes amb la síndrome de Down (SD), integrats a les escoles ordinàries.

Atendre l'infant i adolescent amb la SD mitjançant el tractament individual, en parella o en grup; acollir, informar, orientar i assessorar les consultes familiars i les realitzades pels professionals de l'escola, dels instituts, dels EAP (Equip d'Assessorament Psicopedagògic) i dels centres privats; formar els professionals relacionats amb l'educació de nens i joves amb la SD.

### PROGRAMA DE PREPARACIÓ I HABILITATS SOCIALS (PAS)

Formació de les persones amb la SD per a l'accés a la vida activa. Promoció i foment d'activitats d'oci. Servei obert a persones amb qualsevol tipus de discapacitat psíquica.

Promoure les habilitats socials durant el període de jove a adult: es tracta de promocionar la formació de les persones amb discapacitat per a l'accés a la vida adulta activa, tot incidint en el camp de la relació social.

### SERVEI D'INTEGRACIÓ LABORAL «COL LABORA»

Formació i incorporació al mercat laboral ordinari mitjançant el suport natural. Servei obert a persones amb qualsevol tipus de discapacitat psíquica. Facilitar la recerca d'un lloc de treball mitjançant l'orientació teòrica i pràctica, i tractar, de forma globalitzada, la inserció laboral de les persones amb discapacitat.

### SERVEI DE SUPORT A LA PRÒPIA LLAR «ME'N VAIG A CASA»

Programa d'habitatge independent, on la persona amb discapacitat tria on vol viure i amb qui. La tasca de la FCSD és la d'organitzar el suport que calgui de manera a fer realitat el Pla de Vida Independent, prèviament elaborat amb l'usuari, així com ajudar-lo a establir o mantenir els vincles i relacions amb el seu entorn social.

Oferir el suport necessari perquè la persona amb discapacitat psíquica assumeixi la cura de si mateixa, la gestió de la pròpia llar, l'accés i la participació a nivell comunitari; proporcionar els suports individuals que permetin afavorir les pròpies decisions i eleccions de l'usuari; cercar i establir el recolzament i implicació de persones de confiança (família, tutors, amics, etc.), que seran els integrants del Cercle de Relacions – espai de reunió on s'estableix el suport en el Cercle, i propiciar la creació de relacions socials al barri i d'altres entorns habituals, que li permetin rebre suports naturals ocasionals i/o continus.

### CENTRE MÈDIC DOWN

Medicina preventiva, basada en el Programa de Salut de la FCSD, incorporat l'any 1987 i constantment en revisió. Cobreix 17 especialitats mèdiques.

Els objectius plantejats des de l'inici del CMD han estat enfocats per cobrir tres àrees bàsiques: *l'assistència*, que va dirigida a les persones amb SD i amb la finalitat de prevenir i/o corregir els problemes mèdics que amb més probabilitat poden tenir les persones amb SD; *la docència*, destinada als pares, metges, educadors i altres professionals que tinguin contacte directe amb el nen o adult amb SD, i té per finalitat la difusió mèdica de forma general o especialitzada; i *la investigació clínica*, consistent en la recopilació de dades que facilitin la recerca mèdica i permetin conèixer millor la SD per tal de prevenir i pal·liar els seus problemes de salut.

### CENTRE DE DOCUMENTACIÓ BEGOÑA RAVEN- TÓS

Fons bibliogràfic i audiovisual especialitzat en tot tipus de discapacitat: psíquica, física i sensorial i especialment en la SD. Accés lliure.

Oferir als professionals, estudiants, pares i a tota persona interessada, la informació que s'edita arreu del món sobre aquesta temàtica, ja sigui impresa, en suport audiovisual o en línia; disposar d'un fons especialitzat per donar suport a la recerca i al treball quotidià dels professionals, facilitar la formació d'estudiants i professionals, així com ajudar els cursos que es fan a la mateixa institució (Aula Oberta, seminaris, conferències...).

### PUBLICACIONS

Revista quadrimestral SD-DS. Revista Mèdica Internacional sobre la Síndrome de Down, indexada a EMBASE/Excerpta medica i a l'Índice Médico Español (IME) des del gener de 1999.

Edició de llibres propis i traduccions.

Producció de vídeos sensibilitzadors.

### ASSESSORAMENT, CONSULTES I INFORMACIÓ

S'atenen demandes sobre aspectes psicopedagògics, mèdics i jurídics.

### UNITAT DE DOCÈNCIA I INVESTIGACIÓ

Un dels aspectes pels quals la Fundació Catalana Síndrome de Down (FCSD) ha obtingut prestigi i reconeixement és la tasca de docència, divulgació i recerca que imparteix. Aquesta tasca, que té per objectiu prioritarri consolidar els processos d'integració i vetllar per la salut i el benestar dels usuaris, va destinada a professionals de tots els àmbits i familiars:

Jornades Internacionals biennals / Màster en Atenció a la Infància / Aula Oberta Formació de suport a la integració escolar / Seminaris, cursos i conferències, dirigides a pares, germans i/o professionals / Premi biennal Ramon Trias Fargas d'investigació sobre la SD / Concurs Treball de recerca sobre la SD (només per a escoles de Catalunya)



## UN DIA QUAELSEVOL

Plovia aquell matí de març i, mentre el cotxe pujava pel carrer que anava a parar a l'institut, jo anava repassant mentalment els detalls de la preparació del viatge de fi d'etapa d'ESO que, amb els alumnes de 4t curs, iniciariem el proper dilluns. Em preocupava la pluja perquè estava pendent del temps per al viatge, i, com sempre, em preocupava que tot sortís bé, que els alumnes es comportessin correctament, divertint-se, és clar, però sense cap conducta inconvenient, sobretot a l'hotel i en el vaixell que ens portaria de tornada des de Gènova a Barcelona.

El dia abans havíem tingut l'assemblea amb els pares dels alumnes que anirien al viatge i, com sempre també, havien manifestat, més o menys obertament, la preocupació per un possible accident d'autocar que jo havia intentat apaivagar explicant les condicions de seguretat establertes amb l'agència de viatges. En fi, com cada any.

I com cada any, em deia a mi mateix que tot sortiria bé. Feia ja sis anys que realitzàvem aquest viatge, ja fos a Itàlia o a França, amb els alumnes de 4t d'ESO i sempre havia sortit tot perfectament, havíem rebut les felicitacions dels hotels i de les agències, i l'experiència havia creat, posteriorment, fins a final del curs, un ambient de treball i de "bon rotllo" entre els alumnes i també entre ells i els professors. En aquest sentit, doncs, el viatge constituïa sempre una bona experiència pedagògica, a part d'aixecar en els alumnes una il·lusió indescriptible, em deia a mi mateix mentre aparcava el cotxe, arribat ja a l'institut.

Eren les 8.25 i els alumnes entraven de pressa. Feia pocs dies que ens havíem posat seriosos en l'hora d'arribada perquè cada cop s'entrava més tard, i molts ja s'ho havien pres com un costum. Les noves normes –comunicar els retards a casa immediatament, considerar cada tres retards una falta injustificada, signar un document on constaven els minuts de retard, etc.- semblaven fer efecte; no vaig poder deixar de somriure content.

Vaig entrar per la porta de professors, situada uns metres més amunt de la principal i vaig dirigir-me a la classe corresponent després de saludar una de les professores d'orientació que estava parlant amb la mare d'uns dels nens amb força dificultats d'adaptació. Aquell dia, la Lluïsa, la professora, havia començat la jornada amb antelació, vaig pensar. Sabia d'aquell alumne, que no era meu, pels problemes que donava quan em tocava fer guàrdies. Era un alumne especialista a fer que l'expulssessin tan aviat com començava la classe, i no servia de res no caure en la seva "trampa" perquè, amb ell dins la classe, era impossible fer quelcom que s'assemblés a una tasca pedagògica.

Mentre pujava les escales, rumiava les hores que tanta gent dedicava a aquell nen de 1r d'ESO, els esforços esmerçats per les professores i els professors d'orientació, la de l'EAP, el Cap d'Estudis, la Coordinadora Pedagògica, el Director –que fins i tot havia anat a casa seva per solucionar greus problemes derivats d'actuacions fora de l'institut– i, en fi, de la tutora que, desmoralitzada, ja no sabia què fer.



El problema era que en teníem bastants, d'aquells alumnes amb els quals era molt difícil treballar, alumnes plens de problemes familiars, en fase de desintegració social i en perill de marginalitat. Alumnes coneguts ja per les assistències socials i que, malauradament, aviat ho serien també per la policia, alumnes que el sistema educatiu no té gaires recursos per integrar. Però, al costat d'aquests, també existeixen alumnes que no presenten un perfil tan conflictiu des del punt de vista social, però sí educatiu. Són impossibles d'integrar en una classe, s'amaguen en qualsevol lloc del centre, fugen corrents sense fer cap cas a les veus dels professors, als quals molts cops s'enfronten amb actituds violentes, són agressius envers la resta de companys, rebutgen reiteradament les normes de convivència i un dia i un altre són protagonistes, dins i fora del centre, d'incidents que, en acumular-se, constitueixen un factor de cansament i desmoralització entre les professores i els professors, sobretot en tenir la sensació que no hi ha solució concreta.

Arriba per fi l'hora de l'esbarjo, i avui em toca guàrdia, per la qual cosa baixo ràpidament per incorporar-me a l'equip de professores i professors que "ocupem" el pati per evitar qualsevol tipus d'incidents que, en el passat, havien arribat a ser massa usuals. Sis o set docents ens repartim, estratègicament, per un recinte massa gran per controlar-lo del tot. La tanca que l'envolta és fàcilment superable i quotidianament nois que no són alumnes del centre, quasi sempre els mateixos, salten i es barregen amb els alumnes, no sempre amb actituds edificants. Què fer aleshores? Evidentment no fan cap cas al requeriment verbal d'abandonar el recinte. El recurs de l'enfrontament físic per obligar-los a sortir és inviable. La policia municipal pot venir un dia, però no pot fer res més que treure'ls sense poder impedir que al cap d'un minut tornin a saltar i es torni a reproduir la mateixa situació, amb la pèrdua d'autoritat moral que representa per als professors, que un dia sí i l'altre també vegin com aquells nois, menors d'edat, no ho oblidem, fan el que volen sense cap límit d'autoritat. Queda, finalment, el recurs del pacte, de l'acord pel qual fem la vista grossa a canvi que no provoquin massa problemes, mentre preguem al cel que arribi l'hora de tornar a classe.

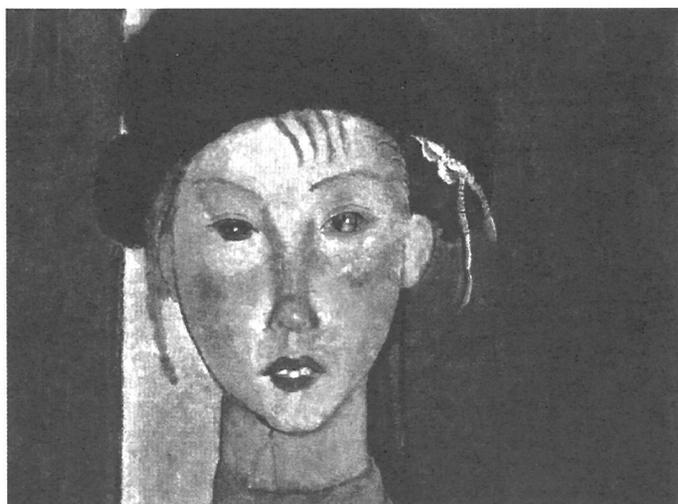
Avui les coses han anat força bé. Com quasi sempre ha saltat i es barreja amb els alumnes el «Churry», acompanyat d'alguns altres membres de la "banda". El "Churry", que, per acabar-ho d'adobar, és alumne d'un altre IES, però sembla tenir pel nostre centre un amor apassionat. Què hi farem...! Avui, però, no hem tingut massa problema; havia deixat de ploure i els alumnes s'han entretingut jugant amb els tolls d'aigua mentre les professores i els professors de guàrdia comentàvem el proper viatge a Itàlia. La resta del matí les classes transcorren tranquil·lament. Quan acaben, i des de la porta del centre, alguns professors vigilem que no hi hagi cap conflicte a la sortida, mentre observem com el "Churry" està pels voltants. Però, en fi, anem a dinar, fins a la tarda.

A la tarda passo als alumnes la pel·lícula Daens sobre un sacerdot belga compromès amb el moviment obrer a finals del segle XIX. Als alumnes els agrada la pel·lícula i fins i tot algun noi s'emociona. Jo m'emociono amb ells en veure la seva reacció. Penso que aquests són els millors moments de la nostra feina. Però, mentre estic gaudint amb aquests pensaments, un soroll sec em fa anar cap la finestra. Una pedra, llençada des del pati, ha foradat la persiana abaixada per mantenir la foscor a la classe. Aviso el professor de guàrdia que, ràpidament, va cap al pati per trobar-se el "Churry" i els seus amics amb actitud provocadora. Ja hi tornem a ser. Finalment, entre el professor de guàrdia i el Director els fan fora del recinte, no sense que es produeixin moments de força tensió. Les classes, mentrestant, han continuat amb normalitat, alienes al problema. Jo penso en aquesta barreja de situacions, de moments de satisfacció amb d'altres de desesperació. És una feina ben distreta la nostra... si és que no acabem esquizofrènics.

Les classes arriben a la fi. Queden els que fan activitats esportives i el Grup de Teatre de l'Institut assajant *La casa de Bernarda Alba*, que han de representar en la propera festa de Sant Jordi. Estic una estona amb ells i finalment acabo la jornada. Ha estat un dia tranquil. M'acomio d'alguns professors que encara resten al centre fent broma sobre què ens esperarà demà. Sí, demà serà un altre dia.

Ah, me n'oblidava. El viatge a Itàlia va anar molt bé. Fins i tot vam enviar als pares una carta de felicitació. Com sempre...

À Enric Cama



*Centre de Teràpia Familiar de Barcelona*

**TALLER DE SISTÈMICA  
A L'ESCOLA:  
AFECTES, EMOCIONS I  
COMPORTAMENTS DISRUPTIUS**

**MIREIA PLANAS I BLANCA MONTAÑA**

**Octubre-Desembre 2005**

Pensar des d'un marc sistèmic ens obre les portes a una millor comprensió i resolució de les situacions d'ensenyament i d'aprenentatge. Ampliar la nostra visió de les problemàtiques que resulten conflictives, per aplicar solucions i eines que permetin desbloquejar-les, és una tasca complexa que requereix esforç personal, treball solidari i convicció en els principis sistèmics de la comunicació.

Des de la implicació personal i experiencial de tots els que pensem així, proposem un espai de trobada i d'acompanyament per enriquir el nostre bagatge en la recerca de maneres de fer en l'exercici de la nostra professió a l'escola.

La finalitat d'aquest "Taller" és reforçar la nostra praxis sistèmica, des de l'anàlisi compartit d'experiències en situacions i comportaments viscuts, posant especial èmfasi en la lectura dels components afectius i emocionals que contaminen, enriqueixen i complexifiquen tals situacions.

**A qui ens adrecem?** A psicòlegs, pedagogs i psicopedagogs que treballeu en l'àmbit educatiu i que, familiaritzats amb el paradigma sistèmic, heu sentit les dificultats inherents als aspectes comunicatius de la tasca assessora i/o docent (relació amb alumnes, pares, altres professionals).

\*\*\*\*\*

*Informació i inscripcions:*

*de dilluns a dijous de 16 a 20 h*

*Tels. 93.200.39.47 i 93.414.20.48*

**El Taller es realitzarà al Centre de Teràpia Familiar de Barcelona, C/ Londres, 96, 1er 2a, 08036 Barcelona**

**[www.ctfb-sarro.com](http://www.ctfb-sarro.com)**

**MADRID****LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PSICOPEDAGÓGICA EN LA COMUNIDAD DE MADRID**

Maria Gil de la Serna Leira  
*Psicopedagoga, EOEP Coslada, Madrid*

**RESUMEN**

Las últimas jornadas de la ACPEAP, celebrado en Barcelona en octubre de 2004, dio oportunidad de poner en común varios modelos y circunstancias de los profesionales de la orientación en España. La situación de la Comunidad de Madrid parece privilegiada teniendo en cuenta su horario, la composición de los equipos, los centros que tienen que atender,... Sin embargo en la Comunidad no estamos tan satisfechos ni relajados; las instrucciones y las funciones que tenemos son muy ambiciosas y difíciles de llevar a cabo en las condiciones actuales. La complejidad de la sociedad actual, especialmente en las grandes y complicadas ciudades que existen en Madrid, implican una población escolar llena de necesidades que no siempre es fácil atender desde el marco escolar. Los centros necesitan ayuda y saben que los equipos están allí para trabajar con ellos, la administración tal vez todavía no ha reconocido esta situación.

**LA RED DE ORIENTACIÓN EN LA COMUNIDAD DE MADRID**

La Dirección General de Centros Docentes de la Consejería de Educación organiza un Servicio de Orientación con el objetivo general (según la normativa) de mejorar la atención educativa en los centros de enseñanza no universitaria; este servicio se diversifica de la siguiente manera para atender a la población:

- Los Equipos de Atención Temprana (EAT) atienden a las Escuelas Infantiles que escolarizan niños de 0 a 6 años.
- Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) atienden a los colegios de Educación Infantil y Primaria que escolarizan niños de 3 a 12 años.
- Los Departamentos de Orientación están incluidos en la organización del los Institutos de Enseñanza Secundaria que escolarizan alumnos de 12 años en adelante.
- Los Equipos Específicos especializados en la atención a la discapacidad visual, auditiva, motórica o trastornos generalizados del desarrollo atienden a todos los alumnos afectados.

Los EOEPs también se suelen llamar equipos generales, atienden a una población muy numerosa, la función de mejorar la calidad de los centros se tiene que combinar con la escolarización de los niños con necesidades educativas especiales, esta doble función es lo que da sentido a mantener equipos de sector y requiere tener conocimiento de la población de una zona y de sus recursos socioeducativos.

La existencia de una red de orientación exige coordinación entre estos profesionales, para ello se tienen que contemplar en los planes las reuniones conjuntas o particulares. No se puede valorar que sea una coordinación fluida o periódica, por razones de tiempo básicamente se reduce a encuentros puntuales para tratar temas concretos (escolarización de alumnos) y no temas de planteamiento general.

**LAS INSTRUCCIONES DE FUNCIONAMIENTO: RELACIÓN CON LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA**

Madrid no es muy grande pero tiene mucha población, existen cinco áreas territoriales que siguen instrucciones de la Consejería de Educación. La Dirección General de Centros Docentes dicta cada curso una circular que regula el funcionamiento de la Red de Orientación, los Equipos elaboran el Plan de Actuación de acuerdo con ellas, la supervisión y aprobación del Plan corre a cargo del Servicio de la Unidad de Programas Educativos (SUPE) de cada área territorial (con el visto bueno de la Inspección).

Por lo tanto la relación más directa con la administración es a través del SUPE que tiene un asesor especializado en Equipos, con él se reúnen los Directores de manera periódica y que asiste (muy poco) a las sedes para comentar el Plan, por ejemplo.

Desde la experiencia de un área territorial de la periferia, se puede comentar que la administración da su "visto bueno" a las decisiones de los equipos sobre horarios o distribución de tareas mientras se atenga básicamente a la normativa y no se reciba de los centros o las familias informaciones negativas.

La administración también da el formato de los documentos fundamentales que dirigen el trabajo de los equipos: dictámenes, informes de evaluación psicopedagógica,...De esta manera se consigue coherencia entre los equipos de la comunidad. El formato puede parecer una cuestión poco importante pero se convierte en todo un arma cargada de significado, un tipo de documento u otro influye en las decisiones profesionales.

Las funciones que dicta la administración a los Equipos son muy ambiciosas, en primer lugar hay funciones de apoyo especializado a los centros, funciones en el sector y funciones en el propio equipo. En el trabajo continuado en los centros se prioriza la intervención con las estructuras organizativas de cara a dotar al claustro de mayor autonomía, reflexión y criterios pedagógicos en sus decisiones (especialmente en el tema de la atención a la diversidad). En el trabajo de sector se contemplan todas las coordinaciones (otros Equipos, Departamentos, Salud Mental, Servicios Sociales,...) y la participación en las comisiones

de escolarización. Por último funcionar como equipo requiere muchas horas de reunión.

En habitual el sentimiento de pérdida de tiempo en las reuniones de equipo, siempre hay muchas tareas que realizar de manera inmediata para los centros pero sin embargo es una labor fundamental. En esta concepción de la orientación en Primaria es preciso realizar una labor grupal, los orientadores pasan por muchos centros de sector y hay que dar una atención coherente. Los EOEPs cada vez son grupos más numerosos y complejos, existe movilidad entre sus integrantes y requieren de tiempo para funcionar como equipos, tanto por los materiales y recursos que precisan como por los criterios de intervención que deben consensuarse (cuestión que no siempre es sencilla).

### **QUESTIONES ORGANIZATIVAS: COMPOSICIÓN DE LOS EQUIPOS, HORARIO, CENTROS QUE ATIENDE...**

Los EOEPs actualmente están formados por profesores de Enseñanza Secundaria de la especialidad de Psicología y Pedagogía, profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad y en algunos casos por un logopeda. Suelen ser grupos de entre 12 y 16 profesionales, los psicopedagogos son mayoría (alrededor de 12) y los trabajadores sociales (alrededor de 2 o 3) son minoría. Algunos profesionales tienen otra procedencia: antiguos Equipos Multiprofesionales, SOEVs, PIPOEs,... que partieron de otras funciones y otra perspectiva de la orientación educativa, básicamente centrada en el diagnóstico y la escolarización.

En líneas generales se puede considerar que los psicopedagogos tienen que atender a tres centros (una vez a la semana), existen excepciones: los centros de atención intensiva a los que asiste un psicopedagogo cuatro días a la semana, los centros preferentes de motóricos y TGDs o los centros grandes a los que asiste dos veces a la semana y, por el contrario, centros pequeños a los que se asiste quincenalmente. Hay que valorar que en los últimos años se ha mejorado la ratio de los equipos, se ha procurado ampliar las plantillas para ofrecer la atención semanal. La cuestión era inevitable teniendo en cuenta que las propias instrucciones de la administración dictaba esta premisa.

Los llamados CAI, centros de atención intensiva, aparecieron en la normativa de hace tres años como una experiencia experimental. Los equipos elegían un centro con unas circunstancias que justificaran una atención especial y pactaban un "contrato" de trabajo con el claustro. La experiencia no ha sido bien acogida, en general, por los orientadores de la Comunidad (especialmente en los EOEPs más veteranos), se valora que se pierde contacto con el equipo. Sin embargo, los tres psicopedagogos de la zona Este que lo han llevado a cabo durante tres años valoran positivamente las tareas realizadas: la relación con los profesores, la posibilidad de hacer un trabajo de cambio, la valoración real de las necesidades,... La continuidad de esta experiencia no está clara, la administración no ha dado señales claras al respecto.

La ratio de los trabajadores sociales es claramente insuficiente, tienen que atender una media de diez/doce centros lo que reduce su trabajo a una intervención puntual y a una coordinación con los psicopedagogos que deja mucho que desear, sobre todo teniendo en cuenta las decisiones tan difíciles que precisan tomar los casos que se atienden (tutela de los padres, abusos, malos tratos,...).

El horario de los profesionales de los EOEPs corresponde al de los profesores de secundaria (35 horas, 30 presenciales y 5 de

trabajo personal). Se contempla un tiempo de desplazamiento desde la sede (15 minutos en la misma localidad y 30 minutos para otra localidad). Se prioriza adecuar el horario al centro educativo, por lo que hay que ajustar cada curso los planes según las jornadas que se establezcan en los claustros. Se dedica una jornada de mañana a trabajo interno en el equipo y otra jornada a las funciones de sector que se puede combinar con la atención a los centros. Según la normativa las sedes deben estar dos tardes en funcionamiento pero se autorizan distintas organizaciones y es posible que cada profesional trabaje una sola tarde.

En cuanto a la cuestión monetaria contamos con la nómina de los funcionarios docentes de la CAM, nos pagan gastos de desplazamiento con un precio del kilómetro claramente desfasado en estos días.

Las condiciones materiales de trabajo son claramente mejorables: disponemos de sedes de equipo donde se organizan los expedientes, recursos de orientación, libros, materiales didácticos, ordenadores,... Las hay mejores y peores, pero lo que ningún equipo tiene es ningún tipo de apoyo administrativo lo que hace que el trabajo sea más lento y hace reflexionar sobre lo caros que les resultan a la administración los psicopedagogos cuando hacen funciones de secretarios. Las condiciones en los centros es variable, unos tratan bien y otros no, pero les cuesta encontrar un "despacho" decente para un profesional que viene solo un día a la semana.

### **CONCLUSIONES**

Es habitual entre los profesionales de los EOEPs considerar que es muy difícil realizar plenamente las funciones que se nos tienen asignadas, las razones son varias: contamos con poco tiempo, muchos centros, muchos niños y familias; existe resistencia en los colegios a dejarse asesorar y realizar cambios y se proponen funciones y tareas muy complejas y ambiciosas. Sin embargo, comparando con la información que ofrecen otras comunidades la situación de la Comunidad de Madrid parece privilegiada en cuanto a horario y dotación de personal, no es así en cuestiones de dinero que según los sindicatos estamos a la cola.

La realidad educativa escolar es muy compleja, las necesidades educativas especiales y no especiales aumenta día a día: por la inmigración, por la desestructuración de las familias, por los problemas emocionales y de conducta,... Los centros poco a poco generan recursos para atender las necesidades pero esto, al contrario de lo que puede parecer, no resta trabajo al orientador, todo lo contrario, un centro preparado, innovador, con inquietud exige más asesoramiento y más especializado.

Por lo visto hace falta una comparación para valorar lo que tienes, revisando las condiciones de trabajo con perspectiva te das cuenta que tu administración es en cierto modo coherente con las funciones que te propone y que te deja un tiempo y un espacio para todo lo que te pide. Pero, no hay que conformarse, a pesar de estar mejor que en otras comunidades es insuficiente; las tareas de orientación requieren trabajo continuado, modificar esquemas y hábitos de trabajo, recopilar mucha información,... se quiere un trabajo rápido y eficaz, se espera que con el hecho de explicar los problemas y sus posibles soluciones se resuelvan de inmediato, pero las cosas en educación no son así.

**Correspondència amb l'autora:** María Gil de la Serna Leira, Psicopedagoga, EOEP Coslada, Madrid. C/ Torquemada 18 bajo 3, 28043 Madrid.

## QUÉ SERÁ DE NOSOTROS, LOS MALOS ALUMNOS

Alvaro Marchesi

*Alianza Editorial*

Amb aquest suggeridor títol, Alvaro Marchesi, actualment catedràtic de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Universitat Complutense de Madrid, ens presenta una interessant reflexió sobre el fracàs a l'educació bàsica i ens ofereix algunes propostes per a iniciar el camí de superació de la situació actual. Aquest treball està absolutament en línia amb les seves preocupacions des de fa molts anys. El treball que es presenta és un estudi bàsicament qualitatiu en el que ha disposat també d'un volum important de dades sobre el rendiment escolar dels estudiants de l'Educació Secundària Obligatòria. En el llibre també hi podem trobar testimonis directes d'alumnes i de diferents persones ja adultes que havien tingut dificultats quan anaven a escola. Aquests testimonis expliquen quina va ser la seva experiència en el mon escolar.

Abans d'entrar en el comentari del contingut del llibre és necessari indicar que en la seva presentació a la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport "Blanquerna", l'autor va comentar que durant l'estudi l'havia sorprès apreciar una alta agressivitat dels alumnes vers els pares i professors. També va evidenciar el mateix fenomen a l'inrevés, és a dir, dels professors i pares vers els alumnes. Indubtablement, aquestes apreciacions no van ser casuals. Segurament va deixar anar aquests comentaris com un fet a reflexionar, com si intuís que més enllà d'altres qüestions relacionades amb la motivació, el currículum o les condicions de les aules, un dels factors bàsics del fracàs escolar pot ser el trencament que hi ha entre el professorat i l'alumnat i/o entre fills i pares....

En el llibre, Marchesi, analitza i reflexiona sobre els alumnes amb problemes, les dificultats dels professors i la desorientació de les famílies. L'anàlisi el porta a considerar que els problemes escolars de l'alumnat s'han d'enfocar des d'una triple perspectiva: motivació, aprenentatge i conducta. A cada un d'aquests aspectes hi dedica un capítol del llibre. Aquests capítols, en conjunt, pretenen respondre a una pregunta fonamental pel professorat i pels pares: aquests alumnes, perquè són com són? Altres preguntes, però, sorgeixen de manera espontània en qualsevol conversa professional o no sobre el tema del fracàs escolar: qui en té la culpa? Els alumnes? El professorat? La família? O potser la LOGSE?

Estem davant d'un problema de magnituds molt significatives, davant del qual l'autor sosté que cal vetllar concretament per aquells centres on la tasca d'ensenyar és fa molt difícil perquè tenen condicions pitjors que d'altres centres, i que, en definitiva, el problema dels mals alumnes és un problema de tots. El llibre proporciona dades indiscutibles: el percentatge d'alumnes que no superen l'ESO varia en funció de la Comunitat Autònoma, però va des d'un 15%-17% al País Basc fins a un 30% a Canàries. I la diferència augmenta si la comparació es fa tenint en compte el context sociocultural de l'alumnat; per exemple, en barris marginals pot arribar al 50%, mentre que a barris de classe alta o mitja-alta se situa entorn del 12%.

Marchesi identifica quatre factors que expliquen el fracàs escolar: context individual de l'alumne, context d'escola, gènere de l'estudiant i pertinença a un altra cultura. Ha comprovat que els alumnes «dolents» construeixen els seus valors a partir de la vivència d'aquestes dificultats; són alumnes que s'identifiquen amb els valors més extrems.

El llibre també apunta algunes estratègies/idees per disminuir aquest fracàs. Marchesi considera que respecte als aprenentatges de naturalesa acadèmica cal millorar aspectes de lectura i comprensió oral. Pel que fa als problemes afectius cal millorar el benestar emocional dels alumnes. Considera bàsic que els alumnes participin i se sentin protagonistes del seu aprenentatge, cosa que actualment passa molt poc. També, en aquesta línia, apunta la necessitat de millorar el diàleg entre els centres educatius i les famílies.

Pel que fa al professorat i les famílies, l'autor, a través de dos interessants capítols, intenta donar elements per a que tant uns com els altres puguin sortir-se'n millor. Als primers els dedica un apartat titulat "El benestar dels professors", que es refereix a la necessitat que els professors mantinguin un correcte equilibri emocional. Qui ha de preocupar-se pel benestar dels professors?, es pregunta. En primer lloc, els mateixos professors perquè està en joc la seva pròpia satisfacció professional i vital. I, en segon lloc, les administracions educatives.

És interessant l'anàlisi que té a veure amb les estratègies dels professors per a assolir l'equilibri emocional. L'autor cita almenys quatre estratègies útils en aquest sentit: la reflexió sobre la finalitat de l'educació; la reflexió compartida amb els "amics companys"; el distanciament que situa en els seus límits reals les tensions professionals; i, finalment, el sentit de l'humor. A les administracions educatives se les ha d'exigir, segons Marchesi, el suport al treball del professorat, una protecció especial als equips de professors amb més riscos de conflictes, i la definició d'una carrera docent.

Pel que fa a les famílies, l'autor descriu algun dels models que permeten estudiar la influència familiar i les seves relacions amb l'escola, categoritza algunes tipologies de famílies, i analitza algunes de les coses que poden fer els pares i mares que tenen fills i filles amb problemes de tipus escolar. En aquest sentit, ens convida a entendre que la situació és sovint molt complexa per a les famílies, que es mouen "entre el agobio y la desesperación". I també adverteix del risc de presentar als pares un repertori d'estratègies i d'activitats que transmeti un missatge d'homogeneïtat en les situacions i en les relacions que està molt allunyat de la realitat.

L'últim capítol del llibre "Millorar l'educació i ajudar als alumnes amb problemes escolars" inclou una consistent posició respecte a allò que cal fer per avançar. Parla de com generar dinàmiques de canvi educatiu i considera que una gran part de l'èxit depèn del grau d'acord que s'assoleixi; de la necessitat d'acords específics també entre l'Administració educativa i els centres docents, del desenvolupament de l'autonomia de centres,... El repàs a les mesures necessàries finalitza amb una reflexió sobre la cultura de la participació i de la col·laboració, amb referència especial al protagonisme que han de tenir els mateixos alumnes.

Maig 2005



## Butlleta de subscripció

### Dades personals

Cognoms \_\_\_\_\_ Nom \_\_\_\_\_

Adreça \_\_\_\_\_

Població \_\_\_\_\_ CP \_\_\_\_\_ Tel. \_\_\_\_\_ e-mail: \_\_\_\_\_

Se subscriu a *Àmbits de Psicopedagogia. Revista Catalana de Psicopedagogia i Educació*. L'abonament és anual i es farà per domiciliació bancària.

Preu subscripció 2005: 12 € corresponen als números 13,14,15. Si esteu interessats/des en números anteriors, el preu unitari de la revista és de 4'30 €

Vull rebre el/s número/s.....

### Butlleta de domiciliació bancària

Nom i cognoms del titular \_\_\_\_\_ NIF \_\_\_\_\_

Entitat \_\_\_\_\_

Agència \_\_\_\_\_

Núm. de compte \_\_\_\_\_

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

Signatura \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

**Enviar a: ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA. C/ Collserola, 89. 08290 CERDANYOLA**  
Per qualsevol consulta e-mail [ambitsacpeap@hotmail.com](mailto:ambitsacpeap@hotmail.com)