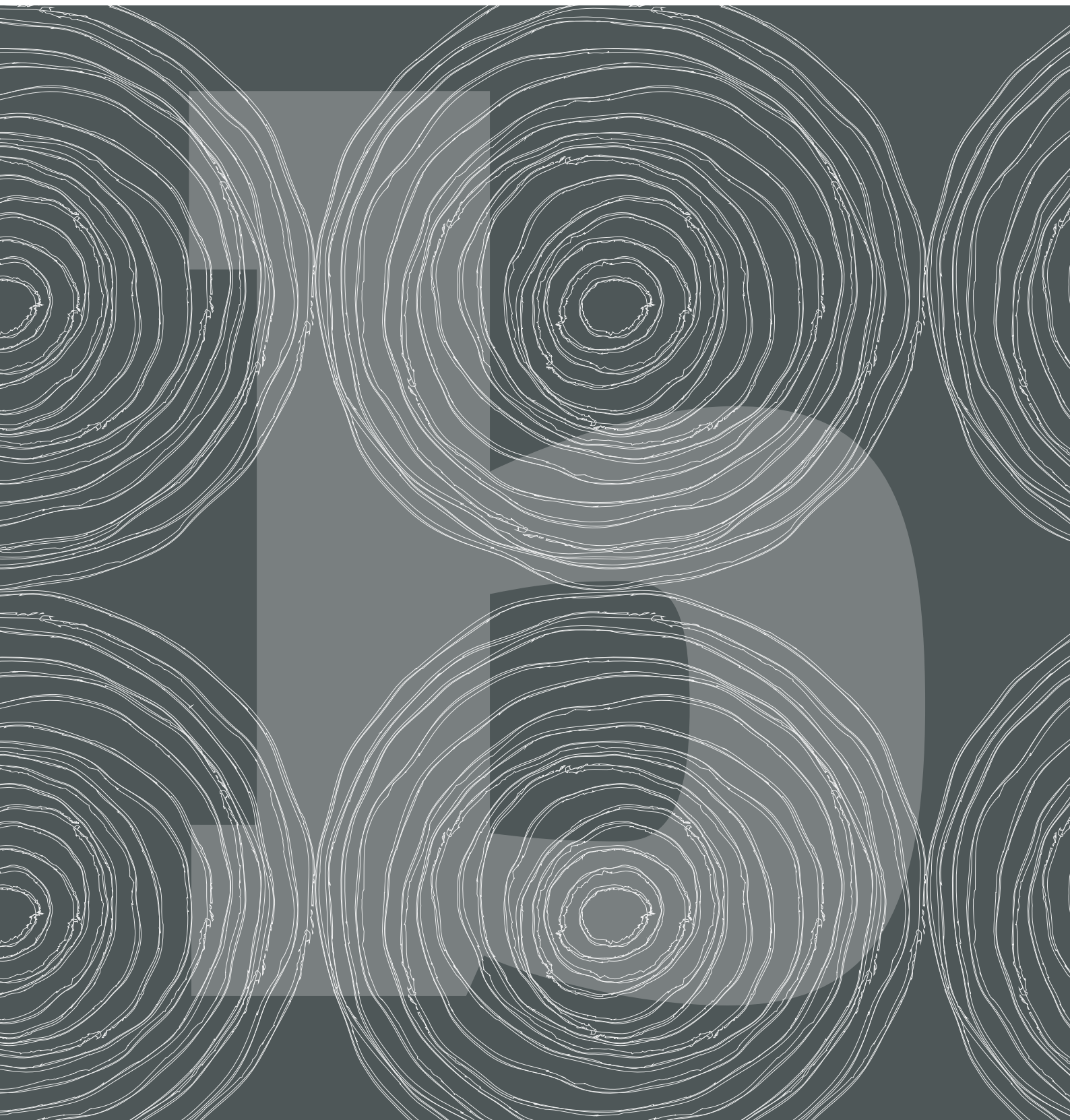




àmbits

de psicopedagogia

REVISTA CATALANA DE
**PSICOPEDAGOGIA
I EDUCACIÓ**
NÚMERO 38
Primavera 2013



àmbits

de psicopedagogia

EDITA

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

ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA

C/ Collserola, 89 08290 CERDANYOLA
ambitsaceap@gmail.com
www.ambitsdepsicopedagogia.cat



DIRECTOR

Joan Serra Capallera

CONSELL DE REDACCIÓ

Joan Agelet Profitós
Ramon Almirall Ferran
Eulàlia Bassedas Ballús
Anna Farré Riba
Jaume Forn Rambla
Carme Gisbert Otxoa
Ferran Sentis Vayreda

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)
Jaume Francesch Subirana (ACPEAP)

Disseny, maquetació i portada: Vicens Edu Ayma

Impressió: Anman Gràfiques del Vallès, S.L.

Dipòsit legal: DL: B.3610-2013

ISSN: 1885-6365

Preu: 7€

PRIMAVERA 2013

sumari

EDITORIAL

- 4 Manifest de la sectorial d'acció social, ensenyament i humanitats de l'Associació Intercol·legial de Col·legis Professionals de Catalunya.

OPINIÓ

- 5 La tempesta perfecta. **Toni Tort Bardolet**

DEBAT PSICOPEDAGÒGIC

- 6 La cuina de l'escola inclusiva. **Josep Ma Jarque**

ARTICLES DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ

- 20 Educar entre uns i altres, coneguts i desconeguts. **Carlos Skliar**
- 27 Aprendre, un encontre social. **Teresa Serra Santasusana, Maria Marquès Pujadas**
- 33 L'artteràpia, què és i què es proposa?. Presentació d'un cas: "l'espai propi dins l'espai compartit: el silenci com a possibilitador i generador d'un treball".
Miquel Izuel Currià, Alicia Expósito
- 40 Metodologia TEACCH: proposta d'intervenció amb alumnat amb trastorn de l'espectre autista al cee can rigol. **José Navas Sánchez, Aida Sardà, Mònica Perea**
- 45 Didàctica multisensorial de les ciències. Inclusió i innovació per a l'alumnat cec i sense problemes visuals. **Miquel Albert Soler Martí**

PRÀCTICA PSICOEDUCATIVA

- 49 Projecte d'establiment de "mesures educatives alternatives" a la privació d'assistència de l'alumnat a l'institut en cas d'expedient disciplinari. **Águeda Redondo Vilagínés**

ASSOCIACIÓ

- 58 Plataforma Ciutadana per una Escola Inclusiva a Catalunya.

LLIBRES

- 61 La construcción del caso en el trabajo en red. Teoría i pràctica. **Lidia Ramírez**
- 62 El silenci dels nens. Com comunicar-se amb els nens i adolescents quan un familiar pateix una malaltia oncològica. **Eulàlia Bassedas**
-
-

editorial

MANIFEST DE LA SECTORIAL D'ACCIÓ SOCIAL, ENSENYAMENT I HUMANITATS DE L'ASSOCIACIÓ INTERCOL·LEGIAL DE COL·LEGIS PROFESSIONALS DE CATALUNYA

El Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya, el Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya, el Col·legi de Pedagogs de Catalunya, el Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya, el Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya, el Col·legi de Politòlegs i Sociòlegs de Catalunya, el Col·legi Oficial de Bibliotecaris Documentalistes de Catalunya, el Col·legi de Llicenciats en Educació Física i Ciències de l'activitat física i de l'esport de Catalunya i el Col·legi de Doctors i Llicenciats en Belles Arts i Professors de Dibuix de Catalunya, tots ells membres de la Sectorial d'Acció Social, Ensenyament i Humanitats de l'Associació Intercol·legial de Col·legis Professionals de Catalunya

ES MANIFESTEN:

- En contra de totes aquelles polítiques d'austeritat que, sense cap política de reactivació econòmica, no porten a superar la profunda crisi del país a la vegada que es redueix sensiblement la qualitat de vida de les persones.
- En contra que els infants visquin en llars per sota del llindar de la pobresa.
- En contra de les mesures preses que posen en perill la qualitat de l'educació de les generacions més joves, el seu propi futur com a persones.
- En contra de la manca de finançament i ajuts per als programes d'atenció als col·lectius més vulnerables, que en situació de crisi són els grans perjudicats, ja que s'agreuja encara més la seva situació de marginalitat empenyent-los cap a la pobresa o abocant-los

cap a situacions personals crítiques que fan perillar la seva autonomia, la seva salut, el seu habitatge, la seva pròpia supervivència.

- En contra la reducció en l'aportació econòmica en polítiques d'ocupació, que afecta directament als col·lectius que necessiten seguir uns itineraris formatius per reorientar la seva trajectòria laboral o programes d'inserció sociolaboral.
- En contra de la destrucció de llocs de treball, fet que causa malestar a les persones afectades i el seu entorn familiar, i posa en risc els seus recursos econòmics per sobreviure.

Des de la Sectorial d'Acció Social, Ensenyament i Humanitats de l'Associació Intercol·legial de Col·legis Professionals de Catalunya reafirmem el nostre compromís amb la societat civil i la voluntat de contribuir a la ràpida recuperació econòmica i social de Catalunya.

La Sectorial d'Acció Social, Ensenyament i Humanitats de l'Associació Intercol·legial de Col·legis Professionals s'ofereix a les administracions responsables i als agents socials per definir escenaris de futur i construir noves vies per donar resposta a les urgents necessitats en l'àmbit social (socioeducatiu, sociolaboral, sociosanitari, comunitari...) on no es perpetui la situació deficitària en matèria d'educació, treball i qualitat de vida de les persones i no es posi en perill la cohesió social en els municipis i ciutats de Catalunya.

Barcelona, Febrer 2013

opinió

LA TEMPESTA PERFECTA

A hores d'ara, la pressió sobre l'educació escolar i, en conjunt sobre tota l'educació, és duríssima. La tempesta és, efectivament perfecta. Ha anat acostant-se en incursions inicisives i per totes bandes, des del centre i des de la perifèria. I, ara arriba, amb forma de llei, el gruix central del temporal amb tot l'aparell elèctric, llamps, trons i pedregades. I és que la imminent promulgació, a dia d'avui, de la nova llei estatal d'educació sembla feta per a contradir les tendències més interessants dels països capdavaners del nostre entorn.

Avui, en comptes d'arribar a consensos molt bàsics, genèrics i possibilistes sobre allò que cal fer, sobre quines lleis implementar, sobre quines mesures cal aprendre dels països i societats que excel·leixen en la seva educació, es construeix una narració que manifesta que ara han arribat els "bons" i es demonitza la resta de lleis i concepcions educatives anteriors o coetànies, acusant-les del gran desastre. En comptes de deixar que siguin els centres educatius, els territoris, els agents, els qui determinin els seus propis currículums, es vol uniformar i dictaminar sobre allò que cal fer a les escoles des de dalt de tot d'un sol poder establert. Una voluntat d'hegemonització i de recentralització arrogant i, tanmateix, il·lusòria. En comptes d'entendre l'avaluació com a un instrument formatiu elaborat pels propis agents que l'ha de dur a terme, es pretén convertir-la en una eina de coacció, discriminació i control. En comptes de reforçar l'atenció als més desvalguts, als grups més desfavorits en una crisi inclement, es retiren serveis de suport i professionals auxiliars. En comptes de consolidar, aprofundir en la professionalitat docent, es redueixen condicions de treball, dels salaris a les substitucions per malaltia. En comptes de insistir en el paper de l'escola com a espai públic, garant del bé comú, es busca la confrontació, la competència deslleial, la comercialització dels processos educatius. En comptes d'avançar en la personalització i la individualització per a prevenir el fracàs i per a incentivar l'excel·lència, s'augmenten ratios i es redueixen aules i centres. En comptes de reforçar el paper dels tutors, de les formes de mentoratge, de l'aprenentatge entre els iguals, es procura la consagració

dels itineraris diversificats al final de l'etapa obligatòria com a única via per a afrontar les diferents capacitats i formes de viure l'escolaritat dels nostres adolescents. En comptes de veure l'escola com el lloc on les creences, els gèneres, les cultures entren en contacte per a conèixer-se i créixer des de la discrepància, es busca monopolitzar, amagar, distanciar, evitar el debat i, en conseqüència, es procura que l'escola no eduqui ni ensenyi.

No podem menysprear, ni molt menys, el paper de les lleis en la modelació d'allò que pugui passar en l'educació escolar al nostre país en els propers anys. Els qui tenen els ressorts del poder saben que amb el control dels recursos econòmics i de les certificacions (títols, temaris d'exàmens, avaluacions externes), tenen agafat pel coll tot el sistema, malgrat totes les paraules, tots els debats, tota la retòrica variada i totes les escaramusses parlamentàries. Però tampoc podem ignorar la fortalesa de la institució escolar, malgrat el seu anunciat declivi. La seva estructura, que sovint frena innovacions i canvis, també conté una forta capacitat d'impermeabilitat davant de disposicions administratives, autoritats diverses, jerarquies civils i eclesiàstiques. Per no parlar de la capacitat de blindar-se, si bé només parcialment, davant dels mercats i el consum.

I, evidentment, no podem menystenir la capacitat de grups, centres, professionals i col·lectivitats per a bastir projectes pedagògics des de l'horitzontalitat, des de complicitats autònomes, des de la independència intel·lectual, des de lideratges compartits. Projectes resistents, creatius, rígorosos, estimulants des del punt de vista científic, ètic i emocional, per tal que, nois i noies de tota condició, tinguin una trajectòria escolar plena de sentit. La partida, doncs, segueix oberta, entre aquestes forces que es mouen al voltant dels nostres centres educatius. Veurem on serem quan escampi però ara com ara, la tempesta és perfecta.

Antoni Tort i Bardolet

debat psicopedagògic

DE L'ESGOLA INCLUSIVA A LES ESCOLES "DIFERENCIADES". Anàlisi de les dades estadístiques sobre l'escolarització dels alumnes amb "necessitats educatives específiques" [*]

Josep Maria Jarque

*"Si estàs assegut, roman assegut;
si estàs dret, mantén-te dempeus,
si camines, camina.
I sobre tot no vacil·lis" [1]*

Permeteu-me que comenci remuntant-me al maig de 1983. En una compareixença al Parlament de Catalunya, l'aleshores conseller d'Ensenyament, Joan Guitart, va dir el següent: "(...) Fins ara els infants eren agrupats en categories segons llurs incapacitats i no pas segons llurs necessitats pedagògiques. Volem evitar la categorització dels alumnes segons llurs handicaps (...) Els infants a qui cal una educació especial no seran singularitzats pel seu handicap, sinó que serà objecte d'un balanç positiu en llurs necessitats específiques (...)". Van fer falta 26 anys perquè aquesta declaració d'intencions es traslladés a l'articulat d'una llei. I avui, la Llei d'Educació de Catalunya (LEC) estableix en el seu article 81.4 que "amb relació als alumnes amb necessitats educatives especials, s'ha de garantir, prèviament a llur escolarització, l'avaluació inicial d'aquestes necessitats, l'elaboració d'un pla personalitzat i l'assessorament a cada família directament afectada".

Semblaria, doncs, del tot lògic, que siguin quines siguin les causes d'ordre intel·lectual, físic, sensorial, social o econòmic, no calgués fer cap més mena de classificació o categorització basada en aquestes causes, sinó, més aviat, amb el que la mateixa Llei estableix, és a dir, segons les seves necessitats pedagògiques i els corresponents plans personalitzats resultants de l'avaluació inicial i de les actualitzacions realitzades durant el transcurs de l'escolarització d'aquests alumnes. Però, com tantes coses, el que semblaria lògic no és el que passa. L'estadística és tossuda i continua còmodament ancorada en l'era del blanc i negre.

De fet, a la mateixa LEC es retorna a unes categoritzacions lligades a un model mèdic, psicomètric i social que no respon al principi d'escola inclusiva que la Llei proclama. En el seu

article 81.3 divideix als qui anomena *alumnes amb necessitats educatives específiques* (sic) en dos grups:

a) Els alumnes que tenen necessitats educatives especials, als quals a la vegada subdivideix en cinc subgrups: els afectats per discapacitats físiques, psíquiques o sensorials, els que manifesten trastorns greus de personalitat o de conducta o els que pateixen malalties degeneratives greus.

b) Els alumnes amb necessitats educatives específiques, als quals subdivideix en dos subgrups: els derivats de la *incorporació tardana al sistema educatiu* i els derivats de "situacions socioeconòmiques especialment desfavorides".

L'afany de categorització i a la vegada de diferenciació no s'acaba aquí. La LEC dedica un article especial, el 82, als *alumnes amb trastorns de l'aprenentatge o de comunicació relacionats amb l'aprenentatge escolar* (sic). I encara un altre article, també especial, el 83, "als alumnes amb altes capacitats". El sistema ja s'ha dotat dels caixonets especials o específics necessaris on poder *incloure* cada alumne degudament etiquetat, que a la vegada fixa l'elaboració estadística de les dades d'escolarització. ¿Per què no es fa una classificació semblant amb els mestres i els professors, o amb les escoles i les famílies, i que també quedi reflectida en les estadístiques?

El galimaties conceptual del legislador arriba a la seva màxima expressió a l'utilitzar tres combinacions de dues paraules diferents per, presumiblement, voler dir el mateix. Així, mentre en l'apartat 1 de l'article 81 s'afirma que "l'atenció educativa de tots els alumnes es regeix pel principi d'escola inclusiva", en altres articles i en especial en el 2.1 es pot llegir que "la *inclusió escolar* així com la cohesió social" és considerada com un dels principis rector del sistema educatiu català. I a l'article 46, sobre la regulació i supervisió del procés d'accés a llocs escolars, s'hi afegeix: "Aquest procés es regeix pels principis d'equitat, inclusió educativa i cohesió social".

Ja tenim tres artefactes semàntics que verbalitzats sense res-

DEBAT PSICOPEDAGÒGIC

pirar poden semblar equivalents, però que disseccionats amb cura gramatical revelen realitats contraposades. A escola inclusiva, l'escola, la comunitat educativa, és el nucli del sintagma, i *inclusiva* el complement del nucli. Per contra, quan es parla d'inclusió educativa o escolar, el complement es converteix en nucli. Aquesta inofensiva transmutació comporta no obstant un canvi de visió radical. En el primer cas és l'escola, la comunitat educativa, la que s'adapta a l'alumne. En el segon és l'alumne qui s'ha d'adaptar a l'escola, és l'alumne a qui s'ha d'*incloure*. En altres paraules, la *inclusió escolar* esdevé sinònim del que en els anys setanta i vuitanta del segle XX s'anomenava *integració física*[2]. L'alumne amb necessitats educatives especials *estava a l'escola sense ser-hi*.

L'escola inclusiva té molt poc o gens a veure amb la inclusió educativa. L'escola inclusiva exigeix que *"els projectes educatius dels centres han de considerar els elements curriculars, metodològics i organitzatius per a la participació de tots els alumnes en els entorns escolars ordinaris, independentment de llurs condicions i capacitats"* (art. 46.2 de la LEC). Així doncs, en una escola inclusiva, ara i fa trenta anys, l'alumne amb necessitats educatives especials és un alumne més. Ni més ni menys. És la clau de volta de l'escola inclusiva.

*"La pedra que rebutjaren els constructors,
ara corona l'edifici"*

ELS CENTRES D'EDUCACIÓ ESPECIAL

L'objectiu d'aquest article és doble: per una banda, consisteix a constatar o intuir el contingut dels plats que han sortit de la cuina de l'estadística del Departament d'Ensenyament; per l'altra, insistir en el fet que el *Manifest per la defensa d'un model d'escola per a tothom*, impulsat per la Plataforma per una Escola Inclusiva, i difós el juliol de 2012, garanteix aquest model d'escola a Catalunya. Però abans d'això encara no podem

deixar de banda la LEC. Al seu article 81.4 hi trobem el principal punt de contradicció amb el principi de escola inclusiva que la mateixa llei proclama: *"Aquests alumnes, un cop avaluades llurs necessitats educatives i els suports disponibles, si es considera que no poden ésser atesos en centres ordinaris, s'han d'escolaritzar en centres d'educació especial. Aquests centres poden desenvolupar els serveis i programes de suport a l'escolarització d'alumnes amb discapacitats als centres ordinaris que el Departament determini"*.

Sorprenentment, els anomenats centres d'educació especial no són mencionats en cap altre article o apartat de la LEC, de fet ni tan sols les seves funcions vénen definides. La qual cosa és greu. Què són aquests llocs on "s'han d'escolaritzar" els alumnes que "no poden ser atesos en centres ordinaris"? Llàstima, doncs, era un bon moment de reconvertir aquests centres d'educació especial en centres de recursos educatius i definir-ne clarament les seves funcions dins d'un sistema educatiu inclusiu. D'altra banda, i torno a mirar als anys 80, aquesta reconversió hauria suposat l'acompliment del que disposa l'encara vigent Decret 117/84 d'ordenació de l'educació especial per la seva integració en el sistema escolar ordinari. Aquí sí que trobem una definició de l'educació especial: *"El conjunt de recursos personals, tècnics i materials posats al servei del sistema escolar ordinari perquè aquest respongui al dret a l'educació dels alumnes amb necessitats educatives especials"* i, segons la qual els centres d'educació especial formen part d'aquest conjunt de recursos.[3]

*"No posis la teva fe
en el que diuen les estadístiques
fins que no hagi valorat atentament
el que no diuen"*.

William W. Watt

LES ESTADÍSTIQUES DEL DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT

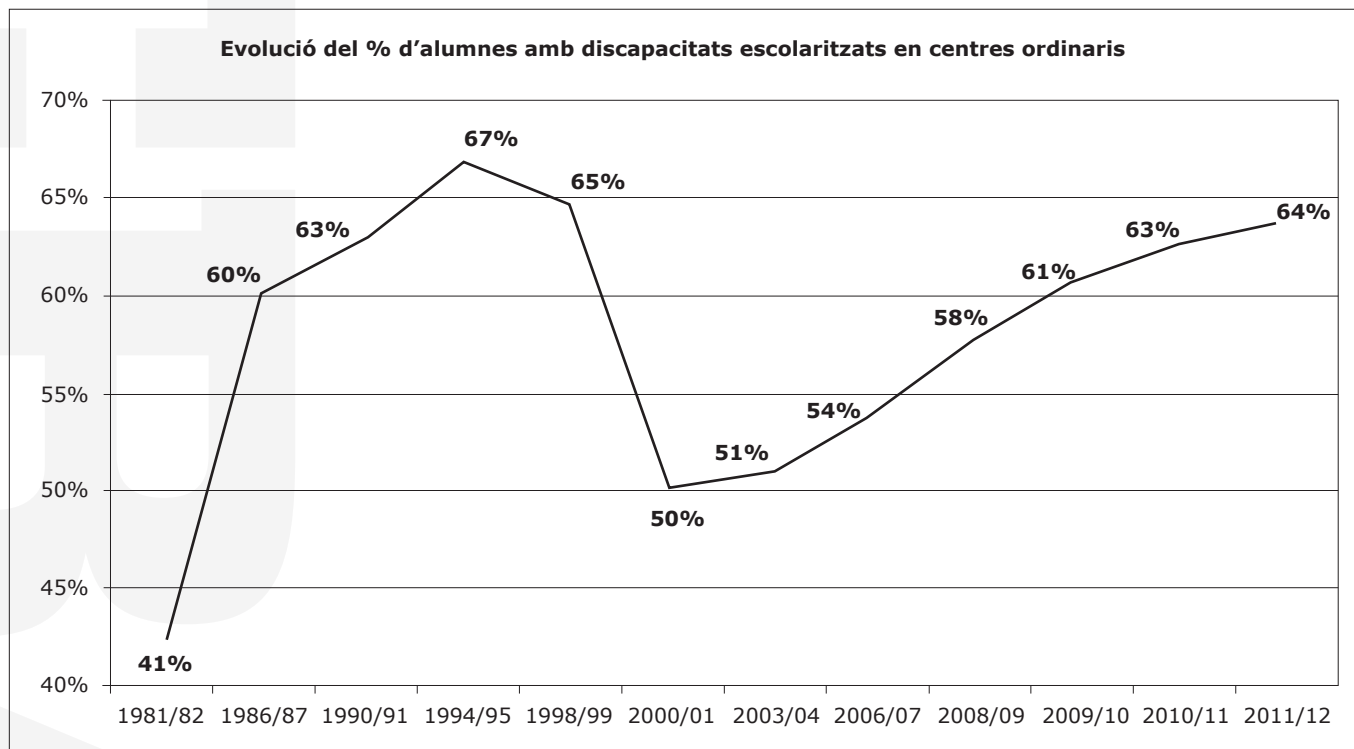
Curs 2011/212			
Total alumnes (Ed.infantil, Primària, ESO, C. Ed. Esp. Batxillerat)			
1.165.286			
Total alumnes amb necessitats ed. ESPECIALS, ESCOLARITZATS EN CENTRES ORDINARIS			
11.848	EI	1,02%	del total de la població escolar
Total alumnes en Centres Educació Especial			
6.568	EI	0,56%	del total de la població escolar
Total alumnes amb NECESITATS EDUCATIVES ESPECIALS			
18.416	EI	1,58%	del total de la població escolar
Percentage d'alumnes amb NEE escolaritzats en centres ordinaris			64%

Què ens diuen aquestes dades?

1. Confirmen que el nombre d'alumnes amb necessitats educatives especials es manté, curs rere curs, amb un percentatge al voltant de l'1,50 % sobre el total de l'alumnat. L'1% escolaritzat en centres docents ordinaris i l'altre 0,50% en centres d'educació especial.
2. Confirmen també que la nota de premsa publicada l'agost de 2012 pel Departament d'Ensenyament, segons la qual el 75% dels alumnes amb necessitats educatives estava escolaritzat en centres docents ordinaris, no es corresponia amb la realitat. El departament va difondre aquesta nota com a resposta al manifest promogut se-

tmanes abans per diverses entitats i associacions, sota l'impuls de la Plataforma per una Escola Inclusiva, en el qual s'alertava d'un retrocés en les polítiques de foment de l'escola inclusiva. Veiem, doncs, que el curs 2011/12 el percentatge assolit era del 64%, i per tant hi ha una distància d'11 punts entre una i altra dada. Qui i com va *cuinar* les dades de la nota de premsa?

3. Posades en una relació històrica, ens diuen també que, pel que fa a l'escolarització d'aquests alumnes, en el sistema educatiu català encara no ha recuperat la màxima cota a la que va arribar... aviat farà vint anys.



Una contextualització d'aquest gràfic, ens permet constatar que el punt més alt assolit, el 67%, es correspon amb l'impuls donat durant els mandats dels consellers Guitart i Laporte. Durant el mandat d'aquest darrer conseller es va suprimir el Servei d'Educació Especial. Les direccions generals implicades en van assumir les funcions. Una Comissió *ad hoc*, creada per ordre del conseller, n'assegurava la coordinació i la unitat d'acció entre els pertinents òrgans i serveis administratius.

Per contra, el punt més baix, el 50%, es correspon amb els mandats dels consellers Pujals i Hernández, sent directora general d'Ordenació Educativa la senyora Àngels González. Això és tan sols una simple constatació. Durant aquests mandats es va tornar a crear el Servei d'Educació Especial. I es va suprimir la Comissió transversal de coordinació abans citada.

Durant el mandat de la consellera Carme-Laura Gil es va invertir tímidament la tendència a la baixa, i es va aconseguir remuntar un punt, fins el 51%. A finals de seu mandat el De-

partament va publicar el Pla Director de l'Educació Especial. És durant el mandat del conseller Ernest Maragall que amb un nou impuls s'arriba al 61%, impuls que manté l'actual consellera Irene Rigau, no sense contradiccions:

- a) El Servei d'atenció a la diversitat i a "la inclusió", depenent de la Direcció General d'Educació Infantil i Primària, és l'encarregat d'aquesta atenció. Sempre s'havia pensat que la diversitat no era cap malaltia o trastorn a *atendre*, sinó un valor a promocionar. I aquest mateix Servei d'atenció a la diversitat és també l'encarregat de "la inclusió". Segurament, la inclusió sí que cal *atendre-la*, ja que és tracta d'un trastorn del sistema quan el que busca és *incloure* els alumnes i no pas *escolaritzar-los* d'acord al principi d'escola inclusiva.
- b) L'altra contradicció de l'actual consellera es troba en el paraigües administratiu (Educació infantil i primària) que s'ha triat per donar cobertura a la diversitat. ¿És que a secun-

DEBAT PSICOPEDAGÒGIC

dària obligatòria i a batxillerat la diversitat i l'escola inclusiva han esdevingut ja un valor i una realitat assumits?

Què no ens diuen aquestes dades?

1. No ens diuen quants alumnes amb discapacitats dels que *estan inclosos* en centres docents ordinaris *són* realment escolaritzats. És a dir, no sabem si estan simplement inclosos físicament però no metodològicament. Insistim: no és el mateix escola inclusiva que inclusió escolar.
2. Tampoc podem saber quants d'aquests centres, en els seus projectes educatius, "han considerat els elements curriculars, metodològics i organitzatius per a la participació dels seus alumnes en l'entorn escolar ordinari, independentment de llurs condicions i capacitats". (art. 46 ap 2. de la LEC).
3. Ni sabem el nombre de centres d'educació infantil, primària, ensenyament secundari obligatori i batxillerat que reuneixen aquestes condicions, i quants no volen o no poden reunir-les. ¿Potser perquè són centres diferenciats, incapacitats, discapacitats o amb necessitats estructurals específiques...?

Curs 2011-2012		Centres d'educació especial				Total Personal	Ràtio al/per.
	Alumnat	Personal docent	Personal tècnic	Altres			
	6.568	1.554	1.525	477	3.556	1,85	
En centres públics	2.772	798	581	228	1.607	1,72	
En centres concertats	3.796	756	944	249	1.949	1,95	

Total alumnes segons discapacitats	Intel·lectual: retard lleuger	Intel·lectual: retard mitjà	Intel·lectual: retard greu	Intel·lectual: retard profund	Motòrica	Alteracions de la personalitat
6.568	868	1.454	879	467	416	452
100%	13,22%	22,14%	13,38%	7,11%	6,33%	6,88%

Visual	Auditiva	Transtorn generalitzat del desenvolupament	Altres ???
18	87	1.428	499
0,27%	1,32%	21,74%	7,60%

Alumnat d'origen estranger			
En centres públics	770	56%	
En centres concertats	595	44%	% s/total alumnes en Centres E. E.
TOTAL	1.365	100%	20,78%

Què ens diuen o no ens diuen aquestes dades?

Cal recordar que els centres d'educació especial escolaritzen alumnes que cursen les diferents etapes del sistema educatiu i no *tracten pacients* o *trastornats*[4]. Insisteixo, doncs, que fóra bo i saludable, amb el doble sentit d'aquest mot, que en les estadístiques del Departament d'Ensenyament aquests alumnes es-

tiguessin agrupats d'acord amb les seves capacitats educatives i els plans personalitzats resultants de l'avaluació inicial i de les actualitzacions realitzades durant el transcurs de l'escolarització. És a dir, segons allò que la LEC preveu en el seu article 81.4. Però no és així. Una vegada més hem de fer al·lusió a la vacil·lació lingüística i la contradicció conceptual de la Llei, ja que

DEBAT PSICOPEDAGÒGIC

en l'article 81.3 estableix cinc grups: discapacitats físics, psíquics, sensorials, trastorns de la conducta o de la personalitat, malalties degeneratives greus. Les estadístiques del Departament, superant les previsions que fa la llei –tant pel que fa a la quantitat com a la tipologia dels grups– crea els deu plats que figuren en el quadre de la pàgina anterior.

Crida molt l'atenció que un dels més abundosos sigui el que inclou *trastorns generalitzats dels desenvolupaments* (!?). Amb un total de 1.428 *trastornats*, el 21,74% sobre el total que, junt amb el plat "Altres", amb 449 alumnes, el 7,60% del total i pendents d'etiquetar degudament, constitueixen el 30% del total.

Seria també molt interessant poder esbrinar –les dades que ens ofereix el departament no ho permeten– quina és la *discapacitat* o *trastorn* dels 1.365 alumnes d'origen estranger es-

colaritzats en CEE, ja que representen el 20,80% de l'alumnat d'aquest centres. Dic que seria interessant sobretot perquè, si l'estadística no ens enganya, en conjunt els alumnes estrangers representen el 13% de l'alumnat a Catalunya. Aquests gairebé vuit punts de diferència no tenen cap explicació lògica. Potser la tinguin política.

Observem també que la ràtio alumnes/personal continua baixant. D'una ràtio mitjana de 4 especialistes per cada alumne en el curs 1999/2000, s'ha passat en l'actualitat a 1,8/1.

Però segurament la dada més esborronadora és que el percentatge d'alumnes majors de 12 anys escolaritzats en els Centres d'Educació Especial és del 69 %. Això és una clara evidència que en l'etapa d'ensenyament secundari, els centres ordinaris aboquen a carretades els alumnes amb problemes en aquests centres.

Curs 2011-2012		Educació infantil 1r. Cicle					
Personal educador en centres		Públics	Concertats	Privats			
Total	11.119	7.382	-	3.737			
Alumnes de 0 a 2 anys		Públics	Concertats	Privats			
Total	91.943	56.765	-	35.178	Ràtio Al/p	Concertats 8,27	Públics 7,69
A) Alumnes amb Necessitats Educatives Especials					?	?	
Total	Discapacitat intel·lectual	Discapacitat visual	Discapacitat auditiva	Discapacitat motòrica	Transtorn generalitzat desenvolupam.	Altres alteracions greus de la personalitat	
514	83	40	62	110	194	25	
43%	16%	8%	12%	21%	38%	5%	
B) "Necessitats Educatives Específiques".				C) Altres	TOTAL		
Total	Situació social desfavorida	Altes capacitats intel·lectual		?		Espcial+espfc	
351	342	9		317		1.182	
30%	97%	3%		27%		100%	
D) Alumnat d'origen estranger							
En centres públics		3.012	73%				
concentrats en centres		-	0%				
En centres privats		1.121	27%				
	TOTAL	4.133					
					% s/total alumnes 1r. Cicle		
					N. especials	0,56%	
					N. específiques	0,38%	
					Altres	0,34%	
					Total	1,29%	
					D'origen estranger	4,50%	

DEBAT PSICOPEDAGÒGIC

Què ens diuen les dades corresponents al 1r cicle d'educació infantil?[5]

Que 1.182 alumnes entre 0 i 2 anys –ja en la seva més tendra infància– han estat ja detectats i categoritzats com alumnes amb necessitats educatives específiques i que d'aquest plat se'n fan tres més, el segon dels quals s'etiqueta igual que el més gran. Sense manies. És a dir, dels 1.182 alumnes amb necessitats educatives específiques n'hi ha 514 (43%) que tenen necessitats educatives especials, 351 (30%) que continuen tenint necessitats educatives específiques i 317 (27%) que són altres. Bravo.

Més sorpreses. En el primer grup, el de les necessitats educatives especials, el 38% està format per alumnes amb trastorns generalitzats del desenvolupament (!?). I en la categoria d'alumnes amb necessitats educatives específiques s'hi troben 342 alumnes en situació social desfavorida i nou alumnes amb altes capacitats intel·lectuals. És sorprenent l'habilitat de detecció d'aquests nou casos entre la població de 0 a 2 anys.

L'habilitat amb què s'efectua la categorització seria prodigiosa si no fos preocupant com aquestes etiquetes poden quedar enganxades a la pell d'aquests infants durant tota la seva escolarització.

I què no diuen?

Quants dels 1.684 centres d'aquest 1r cicle, en "els seus projectes educatius han considerat els elements curriculars,

metodològics i organitzatius per a la participació de tots els alumnes en els entorns escolars ordinaris, independentment de llurs condicions i capacitats" (art. 46 ap 2. de la LEC)? Amb això podríem saber quants d'aquests centres podrien ser classificats com a capacitats i quants, per les causes que siguin, com a no capacitats.

Quants dels 342 alumnes amb situació social desfavorida són d'origen estranger? Quants entre els alumnes amb discapacitats o amb trastorns generalitzats del desenvolupament estan en situació social desfavorida? Quants dels alumnes d'origen estranger hi ha amb discapacitats o amb trastorns generalitzats del desenvolupament o estan en situació social desfavorida?

Tot i la precisió amb què s'han pogut detectar i classificar aquests 1.182 alumnes, com pot ser que figurin amb l'etiqueta Altres 317 casos no resolts, un 27% del total?

Per altra banda, ens proporcionen les dades de personal sense separar les que corresponen al nombre de personal docent del 2n cicle i les de primària. Potser és que el cuiner no vol que coneguem els secrets dels seus plats o és que, simplement, s'ha oblidat de la sal.

I el que és encara més greu: no ens diuen com són agrupats aquests alumnes d'acord amb les adaptacions curriculars pertinents en cada cas i segons els plans personalitzats que cada alumne segueix o hauria de seguir.

Curs 2011-2012		Educació infantil 2n. Cicle i Primària		
Personal educador en centres		Públics	Concertats	Privats
Total	52.879	35.995	16.066	818
Alumnes 2n cicle i primària		Públics	Concertats	Privats
Total	699.773	471.183	219.457	9.133
Ràtio Al/p	13,23	13,09	13,66	11,17

Educació infantil 2n. Cicle		Total alumnes			246.976	
A) Alumnes amb necessitats educatives especials						
Total	Discapacitat intel·lectual	Discapacitat visual	Discapacitat auditiva	Discapacitat motòrica	Transtorn generalitzat del desenvolupament	Altres alteracions greus de la personalitat
1.695	512	80	163	241	163	536
15,85%	30%	5%	10%	14%	10%	32%

DEBAT PSICOPEDAGÒGIC

B) Alumnes amb necessitats educatives específiques			C/Altres	TOTAL
Total	Situació social desfavorida	Altes capacitats intel·lectuals	?	2n cicle
8.120	8.113	7	877	10.692
75,94%	99,9%	0,09%	8%	100%

D) Alumnat d'origen estranger		
En centres públics	27.734	88%
En centres concentrats	-	0%
En centres privats	3.938	12%
TOTAL	31.672	100%

% s/total alumnes 2n. Cicle	
N. Especials	0,69%
N. Específiques	3,29%
Altres	0,36%
Total	4,33%
D'origen estranger	12,82%

Què ens diuen o no ens diuen aquestes dades?[6]

No s'entén, o s'entén massa, perquè no donen per separat les dades referents al personal del 2n cicle i els de primària.

Crida l'atenció que el percentatge d'alumnes amb trastorns generals del desenvolupament passi del 38% del 1r cicle a un 10% en el 2n cicle.

I per contra, el percentatge d'alumnes amb alteracions greus de la personalitat passi del 5% en el 1r cicle al 32% en el 2n cicle.

Pel que fa als alumnes amb discapacitats intel·lectuals, també

es produeix un augment percentual entre el 1r cicle, el 16% i el 30% del 2n cicle. ¿És que amb l'edat creix la discapacitat o bé, el currículum i la comunitat escolar s'adapten menys a la singularitat de cada alumne?

El percentatge total d'alumnes amb necessitats educatives específiques passa del 30% en el 1r cicle al 76% en el 2n cicle!

I el percentatge d'alumnes d'origen estranger sobre el total de l'alumnat passa del 4,5% en el 1r cicle al 13% en el 2n cicle (el 88% dels quals són escolaritzats en centres públics).

Curs 2011-2012		Educació Primària			
	Alumnes	Públics	Concertats	Privats	
Total	452.887	300.902	146.054	5.931	

A) Alumnes amb Necessitats Educatives Especials							
Total	Discapacitat intel·lectual	Discapacitat visual	Discapacitat auditiva	Discapacitat motòrica	Síndrome de Down	Trastorn generalitzat del desenvolupament	Altres alteracions greus de la personalitat
5.398	2.382	227	358	502	38	219	1.672
14,97%	44%	4%	7%	9%	0,70%	4%	31%

B) Alumnes amb "Necessitats Educatives Específiques"				C) Altres ???		TOTAL
Total	Situació social desfavorida	Incorporació tardana	Altes capacitats intel·lectual			
26.786	19.189	7.504	93	3.884		36.068
74,27%	72%	28%	0,35%	10,77%		100%

D) Alumnat d'origen estranger	
En centres públics	50.617 86,4%
En centres concentrats	7.686 13,1%
En centres privats	276 0,47%
TOTAL	58.579 100%

% sobre /total alumnes Primària	
N.especials	1,19%
N.específ.	5,91%
Altres	0,86%
Total	7,96%

D'origen estranger	12,93%
--------------------	--------

DEBAT PSICOPEDAGÒGIC

Què ens diuen i no ens diuen aquestes dades?

Els percentatges d'alumnes amb necessitats educatives especials sobre el total de l'alumnat és de l'1,19% en aquesta etapa, mentre que en el 2n cicle d'educació infantil era del 0,69%. Pel que fa als percentatges dels alumnes amb necessitats educatives específiques sobre el total de l'alumnat, del 3,64% en el 2n cicle d'infantil passa al 6,77% a primària.

De cop i volta, tant en un grup com en l'altre apareix un nou plat: en el de les necessitats educatives especials apareix el subgrup Síndrome de Down i en el de les necessitats educatives específiques brota el subgrup incorporació tardana. Sobta constatar que, malgrat la finor emprada fins ara pels cuiners, els hi hagin passat desapercebuts durant l'educació infantil els alumnes amb la síndrome de Down. Si hi ha una síndrome més fàcil de percebre a simple vista és aquesta, la qual, a més, pel seu caràcter endogen no pot aparèixer de sobte als anys. Per què, doncs, ara apareix en un nou plat ad hoc? Té alguna correlació amb el nou plat que apareix també en l'altre grup, el de la incorporació tardana? O és que algun cuiner va decidir que una mica de pebre podria animar l'estofat

de dades?

Tampoc ens diuen, ves per on, pel que fa als centres docents ordinaris, el nombre de mestres especialistes en educació especial, professorat de psicologia i pedagogia, fisioterapeutes, educadors, auxiliars d'educació especial, treballadors socials, audioprotesistes, mestres itinerants d'atenció a deficients visuals, psicòlegs, pedagogs i logopedes del CREDA, professionals dels EAP i de les USEE. Tots aquest personal, en el curs 2001/02 eren 3.343 ¿Quants són ara, on són i què fan?

Naturalment, tampoc no podem saber quins programes personalitzats segueixen tant els alumnes amb necessitats educatives especials com amb necessitats educatives específiques. Malgrat que en aquesta etapa educativa l'ensenyament, l'educació, a més de ser un dret, esdevé obligatòria.

Si l'ensenyament esdevé obligatori pels alumnes, i aquests s'han d'esforçar per adaptar-se a un sistema escolar, sembla evident que aquest sistema la primera obligació que té és l'adaptar-se a la singularitat de tots els alumnes.

Educació secundària obligatòria				
Alumnat		Públics	Concertats	Privats
Total	281.272	174.089	103.918	3.265

Amb n. educatives especials							
Total	Discapacitat intel·lectual	Discapacitat visual	Discapacitat auditiva	Discapacitat motòrica	Síndrome de Down	Trastorn generalitzat del desenvolupament	Alteracions greus de la personalitat
4.187	2.558	102	214	225	21	157	910
20%	61%	2%	5%	5%	0,50%	4%	22%

B) Necessitats educatives específiques			
Total	Situació social desfavorida	Incorporació tardana	Altes capacitats intel·lectual
13.749	9.561	4.127	61
66%	70%	30%	0,44%

D) Alumnat d'origen estranger		
En centres públics	38.793	80%
en centres concentrats	9.285	19%
En centres privats	175	0,36%
TOTAL	48.253	100%

ALTRES	TOTAL
2.898	20.834
14%	100%

N. Especials	1,49%
Específiques	4,89%
Altres	1,03%
Total	7,41%

D'origen estranger	17,16%
--------------------	--------

DEBAT PSICOPEDAGÒGIC

Què ens diuen i què no ens diuen aquestes dades?

El percentatge d'alumnes amb necessitats educatives especials sobre el total de l'alumnat d'ESO és de l'1,49% mentre que a primària és de l'1,19%. Per què? Què i qui fan créixer les necessitats educatives especials?

Crida l'atenció que a primària els alumnes classificats amb alteracions greus de la personalitat siguin 1.672 casos, que representen el 31% dels alumnes amb necessitats educatives especials, mentre que en l'ensenyament secundari obligatori es passi a 910, el 22%. També és significativa la disminució percentual entre primària i secundària pel que fa als alumnes amb discapacitats sensorials i motores.

En canvi, pel que fa als percentatges dels alumnes amb necessitats educatives específiques sobre el total de l'alumnat, del 7% a primària es passa al 6% a secundària.

En el plat altres hi figuren 3.884 alumnes, l'11% sobre el total d'alumnes amb necessitats educatives específiques. Qui demostren deuen ser?

Pel que fa a l'alumnat d'origen estranger es passa del 13% a primària al 17% a secundària. Quants d'aquests 48.253 alumnes d'origen estranger són d'incorporació tardana, amb situació social desfavorida, amb altes capacitats intel·lectuals o amb altres? Cap d'ells pateix una discapacitat intel·lectual, física o sensorial? O un trastorn generalitzat del desenvolupament? O una alteració greu de la personalitat? Potser, si fos així, ja no sabríem en quin plat servir-lo.

No ens diuen tampoc el nombre de personal docent, de personal tècnic i de les USEE, etc. Ens quedem sense la possibilitat de posar cullerada al cuinat.

Batxillerat						
Nombre d'alumnes			Públics	Concertats	Privats	
Total	85.640		55.949	12.290	17.401	
Ràtio Al/p						
Alumnes amb necessitats educatives especials						
Total	Discapacitat intel·lectual	Discapacitat visual	Discapacitat auditiva	Discapacitat motòrica	Trastorn generalitzat del desenvolupament	Altres alt. greus de la personalitat
54	9	10	15	8	2	10
21,18%	16,7%	18,5%	27,8%	14,8%	3,7%	18,5%
B) Necessitats educatives específiques					C) Altres	TOTAL
Total	Situació social desfavorida	Incorporació tardana	Altes capacitats intel·lectuals			
153	105	43	5			48
60 %	69%	28%	3%			255
					% s/total alumnes Batxillerat	
					N. Especials	0,06%
					N. Específiques	0,18%
					Altres	0,06%
					Total	0,30%
D) Alumnat d'origen estranger						
En centres públics	7.108	87%				
en centres concentrats	612	7%				
En centres privats	452	6%				
TOTAL	8.172	100%				
			D'origen estranger	9,54%		

DEBAT PSICOPEDAGÒGIC

Què ens diuen i què no ens diuen aquestes dades?

Crida molt l'atenció que 9 alumnes etiquetats com a deficients intel·lectuals cursin batxillerat. Potser al capdavant no són tant deficients...

També sobta que dels 553 alumnes amb discapacitats sensorials i motores que figuren en les dades de secundària, a batxillerat només hi constin 33 alumnes.

I que el plat altres perdiu a batxillerat amb 48 casos, el 19% sobre el total d'alumnes amb necessitats educatives especials

i específiques, que estadísticament no estan resolts.

L'alumnat d'origen estranger disminueix un 50% en relació a secundària, una altra dada a tenir en compte encara que no tingui una relació directa amb l'escola inclusiva. I, com en les altres etapes, no sabem quants alumnes d'origen estranger pateixen una discapacitat visual o al·lèrgica, etc.

Com a l'ESO, no hi ha tampoc cap dada sobre personal docent i tècnic. I tampoc aquí no es diu res de com s'agrupen aquests alumnes d'acord als programes personalitzats.

Catalunya curs 2011-2012						
Total alumnes amb necessitats educatives especials					18.416	100%
Escolaritzats en centres docents ordinaris					11.848	64%
Discapacitat intel·lectual	Discapacitat visual	Discapacitat auditiva	Discapacitat motòrica	Transtorn generalitzat desenvolupam.	Alteracions greus de la personalitat	
5.603	459		1.086	735	3.153	
47%	4%		9%	6%	27%	
Escolaritzats en centres d'educació especial					6.568	36%
Discapacitat intel·lectual	Discapacitat visual	Discapacitat auditiva	Discapacitat motòrica	Transtorn generalitzat desenvolupam.	Alteracions greus de la personalitat	"Altres"
3.668	18		416	1.428	452	499
56%	0,27%		6%	22%	7%	8%
Total alumnes amb necessitats educatives específiques					57.358	100%
Situació social desfavorida	Incorporació tardana	Altes capacitats intel·lectual	Altes Capacitats	Altres		
37.310	11.674		175	8.024		
65%	20,35%		0,31%	14%		
Total alumnes amb necessitats educatives especials, específiques i altres						
75.774					% s/total alumnes diferenciats	
					N. Especials més altres	24%
					N. Específiques més altres	76%
					Total	100%
					% s/total alumnat	6,50%

D) Alumnat d'origen estranger

En centres públics	84%
en centres concentrats	12%
En centres privats	4%
	100%
% s/total alumnat Catalunya	
d'origen estranger	13%

Altres	8.523
% s/total alumnes "diferenciats"	11%

Fonts: Estadístiques d'ensenyament. Departament d'Ensenyament. Curs 2011/12

Elaboració: Josep Maria Jarque

DEBAT PSICOPEDAGÒGIC

Finalment només un apunt sobre el plat on se serveixen els alumnes *amb altes capacitats intel·lectuals*. En el curs 2011/12, al qual pertanyen aquestes dades, se n'han detectat un total de 175: 9 al 1r cicle d'educació infantil (!); 7 al 2n cicle d'educació infantil; 93 a primària; 61 a secundària i 5 a batxillerat.

En total, representen un 0,015% de la població escolar de 1r cicle fins a batxillerat. No s'entén massa, doncs, per què la LEC els dedica un article específic, en contrast amb el que no tenen els 75.774 alumnes amb *necessitats educatives específiques* (6,50 % de la població escolar)[7].

PER ACABAR

Pel seu contingut, format, conceptualització i falta de transparència, aquestes dades ens confirmen les contradiccions i vacil·lacions lingüístiques de la LEC, així com la manca de voluntat política d'avançar decididament cap una escola inclusiva, i ens demostren novament, la necessitat de fer el canvi radical en l'avaluació i agrupació dels alumnes que el conseller Guitart va anunciar en el seu moment i que 30 anys després encara no s'ha dut a terme. No és estrany, doncs, que a l'hora d'escriure aquestes línies no s'hagi avançat ni un pam pel que fa als compromisos que va assumir el Departament d'Ensenyament amb les entitats signants del *Manifest per la defensa de l'escola inclusiva, un model d'escola per a tothom*. Allò va ser al juliol de 2012. Quan escric això, han passat vuit mesos estèrils i per això em permeto acabar reproduint les propostes recollides en aquell manifest i que encara esperen resposta.

Propostes dirigides al Departament d'Ensenyament per part de les entitats signants del "Manifest per la defensa de l'escola inclusiva, un model d'escola per a tothom" el mes de juliol de 2012, per garantir el model d'escola inclusiva a Catalunya:

Proposta 1: que el Departament d'Ensenyament presenti públicament una definició clara de les línies d'actuació del Model Educatiu que pretén a través d'un acte oficial dirigit als diferents col·lectius: famílies, escoles ordinàries i Escoles d'Educació Especial (CEE). Així com, lliurar un document on aquestes línies quedin reflectides.

Proposta 2: que el Departament d'Ensenyament faci costat a la tasca dels Centres d'Educació Especial (CEE) com a proveïdors de serveis de suport a l'escolarització dels alumnes amb necessitats educatives especials (NEE). Per tant, es sol·licita una prorroga de la Resolució EDU/4168/2010, de 22 de desembre, o en tot cas, una opció alternativa, per tal que els CEE continuïn desenvolupant programes i serveis de suport als centres ordinaris. Demanem al Departament d'Ensenyament un compromís per avançar en la definició d'una normativa que reguli els serveis i programes de suport a l'escolarització d'alumnes amb NEE a escoles ordinàries, tal com s'estableix a l'art.205 de la LEC, tenint present les aportacions dels CEE i els agents educatius de la comunitat a través de la constitució de grups de treball de bones pràctiques.

Alguns dels aspectes a desenvolupar:

- Definició dels centres de referència i/o programes de suport.
- Definició de les seves funcions.
- Distribució territorial.
- Definir un sistema d'acreditació i avaluació, per tal de mesurar la qualitat de les pràctiques que aquests serveis desenvolupin.
- Dotació de recursos.

Proposta 3: que el Departament d'Ensenyament defensi el model d'escola inclusiva. Tenint present la situació en la que actualment ens trobem, demanem el manteniment de tots els recursos i serveis per a l'atenció a la diversitat que, fins ara, s'estaven aplicant per a garantir una educació de qualitat als alumnes amb NEE.

Proposta 4: Per aquest motiu, sol·licitem que el Departament d'Ensenyament faciliti dades sobre l'escolarització d'alumnes amb NEE en escoles ordinàries:

- Evolució de l'escolarització d'aquests alumnes i previsió pel Curs 2013/14.
- Perfil dels alumnes amb NEE.
- Tipus de suport que reben els alumnes amb NEE: (USEE, vetllador, etc.) i dades concretes al respecte.
- Intensitat dels suports que reben els alumnes amb NEE: ràtio, hores de dedicació, etc.
- Distribució territorial d'alumnes amb NEE.
- Ràtio d'atenció dels EAP a nivell territorial.
- Coordinació entre CDIAP i EAP per tal que als infants amb NEE puguin incorporar-se a P3 a l'escola ordinària.

Proposta 5: que a la pàgina web del Departament d'Ensenyament es faci visible i fàcilment accessible el model d'escola inclusiva com a un dels seus eixos d'actuació principals.

Proposta 6: que el Departament d'Ensenyament revisi les instruccions del curs 2012/13.

Mantenir tots aquells punts que fan referència a l'escola inclusiva fent visible el pla d'acció "Aprendre junts, per viure junts".

El tutor de l'alumne amb necessitats educatives especials serà el mestre de l'aula ordinària, tal com l'any anterior. Els professionals de la USEE donaran suport com fins ara.

Incorporar de nou el punt que fa referència a la coordinació entre primària i secundària, per tal de garantir una adequada transició dels alumnes de les escoles als instituts

Proposta 7: que el Departament d'Ensenyament vetlli pel manteniment de les places dels PQPI d'oferta pública dirigides a alumnes amb NEE, tenint en compte que aquest any s'ha reduït una de les dues places ofertades a aquests alumnes.

Proposta 8: que el Departament d'Ensenyament constitueixi de nou el grup d'experts de seguiment de l'escola inclusiva a Catalunya format per diferents agents: Universitat, sector de

DEBAT PSICOPEDAGÒGIC

la discapacitat, EAP, inspecció, famílies, etc.

febrer – març 2013

* **Fonts:** Estadístiques d'Ensenyament -Curs 2011/12- Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya

Notes:

[1] Del patriarcat zen Yumen. Citat en "Petit traité de l'abandon" Alexandre Jollien. Éditions du Seuil. Paris 2012

[2] Era el primer graó en el procés d'integració escolar, seguit per la integració funcional per finalment assolir la integració social.(Söder. 1976)

[3] Jarque, J.M *El present realitzable*. Terrassa, desembre 1999

[4] Serra Capallera, J. (2013) Nens malalts? *Àmbits de Psicopedagogia* nº 37/ hivern 2013/p.4

[5] No hem pogut fer la comparativa d'aquestes dades, aquí com en les altres etapes, les del curs anterior. Ho deixem per a una millor ocasió.

[6] Seria interessant, també, poder comparar aquestes dades, així com les de les altres etapes, amb les corresponents del curs passat. Ho deixem per una millor ocasió.

[7] Resultat de la suma dels dos subgrups que la LEC estableix: un el dels 18.416 alumnes "amb necessitats educatives especials" i l'altre el dels 57.358 "necessitats educatives específiques"

ATLANTIS és filial de MAIF, la mútua del professorat públic francès. Impulsem un model empresarial no especulatiu, basat en els principis de l'economia social. En un moment com l'actual, estem més convençuts que mai de la importància de mantenir-nos fidels als nostres valors i al que ens diferencia d'altres companyies:

ASSEGUREM AMB VALORS

La nostra gestió ètica

- Donem prioritat a les persones en totes les nostres decisions, en especial als clients i treballadors.
- Invertim sense finalitat especulativa i amb criteris ètics. No colitzem en borsa.
- No practiquem enginyeria fiscal per tributar fora del país en condicions favorables.
- Procurem minimitzar l'impacte mediambiental de la nostra activitat.

Solvència i solidesa

- Som una de les millors asseguradores a Espanya per ràtio de solvència.
- Pertanyem a MAIF, MACIF i Unipol, líders de l'Economia Social a Europa, amb 22 milions d'assegurats.

Amb vocació social

- Disposem d'un Fons de Solidaritat destinat a clients amb dificultats.
- Incorporem una garantia gratuïta de protecció d'assegurances per desocupació.
- Promovem la conciliació familiar i laboral.

La qualitat dels nostres productes

- Les nostres assegurances destaquen en els estudis comparatius de prestigioses entitats independents.
- Acceptem les resolucions de les Juntes Arbitrals de Consum com a alternativa a la justícia ordinària.
- Reinvertim els nostres beneficis en els clients, oferint productes i serveis d'alta qualitat al preu més ajustat possible.

ATLANTIS t'ofereix avantatges exclusius per ser professor/a:

- ✓ 25% de descompte a l'assegurança d'Auto i 4 mesos gratis a la primera anualitat
- ✓ 6 mesos gratis a l'assegurança de Vida
- ✓ Assegurança de Llar amb cobertura gratuïta complementària de responsabilitat civil professional (160.000€)
- ✓ Atlantis Protecció Docents t'ofereix total tranquil·litat per només 42€ a l'any:
 - ✦ Responsabilitat civil professional (200.000€), defensa i reclamació
 - ✦ Assistència psicològica telefònica
 - ✦ Servei telefònic d'assistència domiciliària
 - ✦ Assegurança d'accidents i assistència en viatge



Informa't a la teva delegació ATLANTIS:

c/ Aragó, 385
08013 Barcelona
Tel. 93 496 47 70
yri@atlantisgrupo.es

Som el primer grup assegurador que obté el segell EthSI, que certifica una gestió ètica i solidària.





articles

de psicopedagogia i educació

Carlos Skliar
Teresa Serra Santasusana
Maria Marquès Pujadas
Miquel Izuel Currià
Alícia Expósito
José Navas Sánchez
Aida Sardà
Mònica Perea
Miquel Albert Soler Martí

EDUCAR ENTRE UNS I ALTRES, CONEGUTS I DESCONEGUTS

Carlos Skliar

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Argentina

RESUMEN

El autor se interroga sobre el papel que se le atribuye a la educación en el mundo actual y más especialmente sobre la educación en la diversidad. Reflexiona acerca de las políticas inclusivas y las contradicciones existentes entre el discurso educativo y la realidad que se vive en la escuela. Sobre el concepto de lo especial y lo diverso y sus implicaciones en las relaciones que se establecen en el acto educativo.

ABSTRACT

The author exposes his thought about the role attributed to education nowadays and especially about education in diversity. He talks about inclusive policies and the contradictions between educational discourse and the reality of school life. And finally, about the concepts of "special" and "diversity" and its implications in the relationship established in the educational act.

EL GEST D'EDUCAR I ELS SEUS SENTITS

Resulta curiosa, per no dir tràgica, la freqüent opinió que sugereix que l'escola ha perdut en aquests temps el seu sentit més fonamental, secular i decisorí: el d'educar tothom. Aquesta opinió comporta una tonalitat ombrívola, tosca, un arronsament d'espatlles, una mirada perduda que s'abandona a sí mateixa. I el més curiós d'aquesta expressió, la tragèdia d'aquesta afirmació, és que en bona mesura es reproduïx entre els que hem pensat sempre en el seu caràcter imprescindible, en la seva inestimable possibilitat de crear vides diverses, en la seva encomiable lluita per un món diferent.

També és curiós que la sospita sobre la no-educació vingui sistemàticament de cert esperit mediàtic que sempre creu -i ens fa creure- que no té cap responsabilitat en l'educació, que no ensenya, que no instrueix, i que s'evadeix a diari de la seva pròpia pràctica des-educadora.

No voldria caure en la temptació d'especular què seria de nosaltres sense l'escola o què va ser de la humanitat abans del sorgiment de les institucions educatives modernes. El que em sembla substancial és trobar els sentits de l'educar ara i aquí, és a dir, en aquest present en tota la seva extensió, complexitat i profunditat.

Vegem-ho així: si bé les escoles han perdut a vegades el rumb -no només per les transformacions vertiginoses i caòtiques d'aquests temps, sinó també per la creixent precarietat dels objectes i de l'hàbitat educatiu -, no és menys cert que ho intenten tot per reconciliar-se amb els sentits múltiples de l'acte d'educar. La crisi educativa és, sobretot, un patiment que afecta una imatge sobre el món i no només una imatge del món escolar: es pateix de la manca de conversa entre generacions, es pateix d'inequitat, es pateix de promeses políticament insulses fetes a la carta, es pateix de l'absència

d'experiències sentides i pensades.

L'acusació que l'educació ha perdut la seva fisonomia és falsa i injusta. Tot remet a una paradoxa de difícil solució: el món demana a l'escola que compleixi amb la seva estirp civilitzadora, que *ciutadanitzi*, que obri l'horitzó del treball, que sigui inclusiva, que generi valors d'acceptació i pacificació, que creï una atmosfera d'harmonia i convivència. La qüestió és que el mateix món que exigeix tot això a l'educació, és un món incapaç de realitzar-ho. Mentre l'escola intenta afirmar la vitalitat, la diferència i l'estar-junts; el món, bastament representat pels seus mecanismes de mediatització informativa, només aporta l'estètica de la violència, la postergació d'allò més humà i l'espectacularització dels cossos dissenyats per bisturís cecs.

Tot i això, enmig de la batalla per la supervivència, enmig dels perversos recomptes de morts, segrestos i indolència, enmig dels apel·latius -falsos o bé ficticis- sobre la necessitat de diàleg i consens, enmig de la desolació planificada en seqüències d'imatges sobreactuades, és possible pensar encara en la transparència del gest educatiu. Un gest que no és heroic, que no ha de ser massa emfàtic, que no pot ser només una manera indirecta per definir les nostres virtuts, sinó un gest diari, mínim, que es relaciona amb una responsabilitat única: la responsabilitat per la vida de qualsevol altre. Avui l'educació podria plantejar-se una necessària inauguració d'un altre temps i d'un altre espai pel que fa al món mediàtic i híper -tecnològic que l'envolta.

No es tracta tant d'un ensenyament sobre com com s'hauria de viure, sinó de com posar en joc la transmissió de l'experiència i del món d'un temps a un altre; no té a veure tant amb la insistència en uns continguts, sinó més aviat amb la presència de qui inaugura l'acte d'ensenyar; no es tracta tant d'elaborar un discurs sobre els alumnes presents o absents,

sinó d'una ètica a propòsit de les seves existències; no té a veure tant amb una pretesa i esquivia homogeneïtat o amb la diversitat, sinó amb "obrir un lloc dins la norma perquè sorgeixi l'altre"[1].

Educar és commoure. Educar és donar. Educar és sentir i pensar no només en la pròpia identitat, sinó en d'altres formes possibles de viure i conviure. Si això no passés a les escoles, probablement el desert, l'erm, la sequera, ocuparien tot el paisatge dels temps per venir.

LES AGENDES D'UNA POLÍTICA MENOR I ELS LABELS D'UNA POLÍTICA FRATERNA

Malgrat les agendes i les aparences -i les aparences de les agendes,- en l'educació actual el dilema no es redueix només a la separació o la barreja entre els uns i els altres, els exclosos inclosos com exclosos, els normals i els anormals i les possibles relacions que sovint s'assumeixen forçadament com a convergents, sinó també a una tensió que s'estén infinitament: es tracta de com pensar no només l'allotjament institucional d'unes alteritats sempre devaluades, sempre subestimades, sinó l'estar-junts en un espai i un temps particular del conversar, del fer, del llegir, del pensar.

Ja tenim una certa experiència en la trama de disbarats i injustícies que s'originen en la caracterització obstinada, rígida i maldestre de certs tipus d'aprenentatge, però no de tots; de l'acarnissament contra certs tipus de cos, però no amb tots; de la sospita sobre certs tipus de llengua, però no de totes; de la mirada ombrívola posada sobre certs tipus de nacionalitat, raça, classe social, però no sobre totes; de la desconfiança de certes intel·ligències, però no de totes. Ja hi ha una certa experiència sobre el sentit de les excessives, encara que sempre ambigües i violentes, cures morals, polítiques i educatives. Ja hi ha una certa experiència quan es pensa en què passa quan els altres, però no tots, esdevenen motiu d'interpel·lació o de convivència programada o de conceptualització buida o quan són esmentats i *reformats* a propòsit d'un canvi, tan evanescent com fosforescent, en els escenaris culturals, polítics i pedagògics.

Gairebé tot en l'educació s'ha tornat "recta opinió". I sembla que cal prendre decisions. Moltes decisions. Sempre. Però es poden prendre decisions quan les premisses que les impulsen estan afectades d'una notòria simplificació i dessubjectivació sobre què hi ha als 'problemes educatius'?

Potser la primera decisió sigui la de dotar de certa sensibilitat i certa complexitat -sensible complexitat, complexa sensibilitat- a allò educatiu; enmig de tant discurs sobre l'hospitalitat inclusiva i el semblant esquerp que desperta l'alteració de l'altre: com desfer aquesta atribució persistent de l'hospitalitat a un mateix i la fixació insistent en l'altre, de la figura del ser només un intrús, un aliè, un estranger, una amenaça? Quina convivència és possible més enllà de l'equilibri impossible entre ensenyar i aprendre, els reconeixements d'ocasió, dels eufemismes sempre toscos i provisoris, l'extrema intocabilitat entre els cossos que ens torna insensibles, els gestos super-

flus de trobada i comiat, de l'exagerada proximitat que ens torna un a un éssers irrelevants? I què es posa en evidència en pensar en el destí educatiu de la convivència, si gairebé tot el que es fa és rondar per les vores d'una certa acceptació 'obligatòria' i a contracor de l'altre?

El problema és, potser, que el llenguatge que necessitem per pronunciar d'una altra manera aquesta convivència i aquest fer encara no existeix o està fortament ancorat a la hiperespecialització del llenguatge educatiu. Per a alguns, no hi hauria més remei que seguir naufragant eternament entre dues aigües: o en les aigües contaminades d'una realitat que es descriu a sí mateixa com la realitat pedagògica 'actual' i, per tant, incontrastable i irremeiablement immodificable -es tracta d'aquests alumnes, aquests mestres, aquestes escoles, aquestes didàctiques, aquesta formació, aquesta transmissió, aquest currículum, aquestes condicions de treball- o bé en les aigües disseccades d'una realitat que es designa a sí mateixa com la realitat pedagògica 'futurament mòbil' - es tractaria dels alumnes del demà, els mestres del futur, les escoles que vindran, les didàctiques a innovar, el currículum a construir, les noves condicions de treball-.

Però si només es fa possible parlar de l'educació en el seu *present real i depressiu* i/o de l'educació en la mesura d'un futur ja preconstruït, donaria la sensació que no queden més paraules disponibles en l'educació, per l'educació.

Llavors, les preguntes es tornen gairebé òbvies: queda alguna cosa més per dir en educació? Alguna cosa a dir i decidir que no insisteixi més en diagnosticar ni en llançar esclats de vàcues promeses? Alguna cosa a dir i decidir que no assumeixi ni el to nostàlgic d'un passat incommovible ni la melodia utòpica que esborra d'una vegada aquest present improrrogable?

L'ABISME DEL COMÚ I L'ESPECIAL EN EDUCACIÓ

L'escena és ben coneguda. És congruent. Cognoms ordenats alfabèticament, mans aixecades, les mirades cap al davant, el "quin dia és avui?", l' "avui aprendrem a ...". La classe, el grup, la sèrie, el cicle, el desenvolupament, l'aprenentatge, l'avaluació, la qualitat, la manca de qualitat. La resposta no ve de ningú, ningú sembla estar allà més que en la seva representació d'un ser-alumne que ha de ser educat i que, a la vegada, ens deu, ens endeuta per sempre la seva educació.

L'escena és ben coneguda, sí. Però aquesta escena ha estat vista, tal vegada, des d'uns ulls massa quiets, massa borrosos. Per mirar-la, per posar la mirada sobre seu, es va haver de concentrar només en els contorns, en les superfícies. Allà tot just hi havia infància aprenent, infància provisòria, promesa inefable d'adults, treball a preu fet i una pèrdua insistent de noms, biografies, relats i gestualitat eclipsada per la presència omnipotent del llenguatge.

A allò comú, tal vegada li ha faltat el cadascú. El rostre de cadascú. El cos de cadascú. La veu de cadascú. La permanent transmutació de cadascú. La inquietud, l'abisme, la pertorba-

ció davant de cadascú.

Perquè s'ha de voler i poder acaronar una gepa, un monyó, o la cama absent, o la boca quasi muda. S'ha de voler i poder-se perdre en una altra llengua. S'ha de voler i poder renunciar a qualsevol vestigi de normalitat. S'ha de voler i poder afectar-se, impossibilitar-se, ensordir-se, encegar-se, paraitzar-se, aïllar-se, oblidar, quequejar perquè el propi cos deixi de creure's ser, d'una vegada per totes, aquest fatídic centre de l'univers educatiu.

S'ha de voler i poder fer que aquest voler i aquest poder siguin sempre provisoris, misteris d'una relació que sempre escapa al que hem après en manuals aviat polsosos pel pas inefable del temps. S'ha de posar el cos allà on el cos exigeixi una dimensió ignorada de paraules, gestos, narracions.

A allò especial, potser, li cal el qualsevol. Qualsevol cos, qualsevol aprenentatge, qualsevol rostre. Submergits en l'estranya embriaguesa que desperta el cadascú, s'ha mesurat massa el destí dels altres. Així, cadascú no ha pogut ser qualsevol.

Entre una escena i l'altra hi va haver- hi ha- una esquerra, no una frontera, no un límit, ni tan sols una separació. La reconciliació no és fàcil. L'esquerra és infinita. No es tracta només d'institucions, formacions, lleis. No es tracta només d'adaptacions, prohibitat, amor o dissimulació. No té res a veure amb la tolerància, la religiositat, la curació, la salvació, el "missionisme"- és a dir: la missió messiànica-. I no hi ha, no hi haurà prou noció de "diversitat" per cobrir la distància infinita, la distància abismal, la distància impúdica entre el que és comú i el que és especial en l'educació.

EDUCAR QUALESEVOL. EDUCAR DESCONEGUTS

L'"Altre" és només una paraula, però no qualsevol paraula. En realitat, cap paraula és qualsevol paraula. Però, en el cas de la paraula "altre", sembla irremeiable que la pronunciació es carregui de tota la seva història filosòfica, cultural, política, psicològica i pedagògica. És a dir: voldríem que fos només una paraula, però per alguna raó és impossible i cada vegada que s'escriu o es diu "altre", reaccionen immediatament les filosofies del ser, les psicologies del "jo", les polítiques de la confrontació buida, les pedagogies que pretenen, costi el que costi, fer equivalent la diversitat a l'alteritat.

Potser caldria intentar que aquesta paraula no digués més del que diu, és a dir: tractar que la paraula 'altre' renunciés, es despullés, es desvestís, estigués desproveïda d'aquests transvestismes discursius que, malgrat la seva espectacularitat, no acaben sent més que vanes fixacions, tipificacions, enquadraments d'un altre específic, singular, material. Es pronuncia "altre" però en una ideologia del ser que és, bàsicament, una ideologia de la separació, de l'exclusió, de l'expulsió, centrípeta; però també es pronuncia l'"altre" dins d'una ideologia de l'excésiva conjunció, de la inclusió, de l'assimilació, centrífuga.

Ignorem l'altre, ignorem allò altre. D'alguna manera la igno-

rància sobre l'altre sobreviu de vegades per massa proximitat, massa saber i, altres vegades, és clar, per excés de sospita, per sospitar de l'existència de l'"altre" en termes equivalents a l'existència de l'"un". Però també pot haver-hi una ignorància voluntària, desitjable, és a dir, renunciar a voler conèixer l'altre -en els termes en què la paraula "conèixer" s'engega a rodar en la política i en l'educació, clar- per començar a estar amb l'altre.

En tot cas, el que podria resoldre la possibilitat de despullar-nos de la paraula "altre" de la seva herència de culpa i càstig, de pecat i expiació, d'estranger i enemic, d'individualització i col·lectivitat, de bondat o malefici, etc., és un pensament d'allò comú, és a dir, un pensament que se submergeixi en l'experiència de la relació. Allà on hi ha relació, és a dir, allà on hi ha trobada, desapareix l'"altre", és a dir: allà on estem junts es torna inservible, innecessari i fins i tot diria absurd, el simple esment d'"altre".

Però el que segueix al pensament d'allò comú no és, de cap manera, l'automàtica percepció que l'única cosa pronunciable en educació és el "nosaltres". Com ho escriu José García Molina: *"Algunes vegades m'ha semblat detectar, en els rostres d'aquells amb qui he exercit la professió d'educador, una espècie de desafiament: "No tractis d'endevinar qui sóc, què vull, des d'on parlo. No tractis de buscar categories que em tanquin. No t'esforcis a encasellar-me de cap manera. Què aconseguiràs amb això? Entendre'm millor? Educar-me millor? No perdís el meu temps i les teves energies a intentar comprendre qui sóc. Sóc qualsevol"*[2].

El que diu Molina sobre els desconeguts no només sembla transcendent sinó que, a més, pot ser commovedor: no serà que tanta previsió i tanta planificació, que tants malnoms de designació, ens fan perdre l'infinítament atractiu que resulta iniciar una conversa inèdita amb algú desconegut?

Al desconegut, a aquest desconegut que és qualsevol, se li ofereix alguna cosa. I això "que li ofereixo al desconegut" hauria d'estar en el cor mateix de la idea d'educar. L'educar entès com la donació a un desconegut: *"El donador no es preocupa per saber a qui dona, sinó pel valor de la seva donació. El donador -l'educador- podria estar més ocupat en els continguts i formes de la donació, de la transmissió (...). L'educació, al cap i a la fi, és un art ètic abans que una ciència tècnica"*[3].

Per això, el següent no és conèixer el desconegut des d'una ciència tècnica. El següent és seguir donant a desconeguts, és a dir, educant. Entre desconeguts.

EDUCAR EN LA DIVERSITAT?

Quatre preguntes respectuoses per fer a la "senyora" diversitat: 1. En quin sentit és possible afirmar que la diversitat configura per sí mateixa i en sí mateixa un discurs més o menys complet, més o menys aclaridor i més o menys revelador sobre l'altre, de l'alteritat? O dit d'una altra manera: diversitat està, potser, en el lloc d'alteritat, ocupa -i per tant desocupa- el seu sentit?; 2. Què suggereix aquesta identificació re-

current, insistent, que es produeix entre diversitat i pobresa, desigualtat, marginació, (cert tipus de) sexualitat, (cert tipus de) estrangeria, generació, raça, classes socials, i, una mica més recentment, la seva notòria inclinació a la discapacitat?; 3. Quin grau de sinonímia o antonímia pot pensar-se entre la diversitat amb la diferència? 4. I, finalment: en quina mesura l'anunci i l'enunciat de diversitat ofereix una perspectiva de canvi pedagògic? Canvia l'educació en aquest passatge tan "publicitat" que va des de la suposada homogeneïtat cap a la suposada diversitat? Es transforma l'educació, justament, en la travessia mateixa d'aquest passatge? I a més: s'esfumaria, d'aquesta manera, la separació radical entre el que és comú i el que és especial, no només des del punt de vista de les institucions, els programes i les poblacions, sinó sobretot en la seva dimensió més simbòlica?

La diversitat ha entrat en l'escena educativa molt recentment. Per això no és tasca fàcil, encara, comprendre i jutjar què és el que farem amb ella i què és el que ella farà amb nosaltres. De data més antiga era la seva pertinença al món de l'antropologia i la seva utilització, més o menys coherent, més o menys eficaç, com a categoria merament descriptiva de les races, les cultures i els pobles humans. La seva entrada al terreny educatiu va tenir a veure, sobretot, amb un dispositiu que pretenia transformar les imatges massa homogènies dels grups escolars en unes altres una mica més "acolorides", potser una mica més "folkloriques", o bé decididament "multiculturals", i que intentava bandejar la inveterada figura d'exclusió per la més seductora i políticament correcta noció d'integració i, després, d'inclusió.

Dóna la sensació que parlar de la diversitat s'ha convertit en una mena de recitat que apunta insistentment cap a "altres estranys", a mode d'exercici descriptiu d'una determinada exterioritat compulsiva: així, "ells" són els diversos, "ells" posseeixen atributs que cal remarcar i denotar com a "diversitat". Si la paraula diversitat no contribueix a esborrar d'una vegada aquesta violenta frontera que separa el 'nosaltres' de l' 'ells', estaria anant llavors en direcció oposada, és a dir, fent de la diversitat un estrany i perillós excés d'alteritat, d'alteritat fora de l'alteritat o bé: d'alteritat encara més enllà de l'alteritat".

La diversitat provoca una inclinació cap a la desigualtat i la mirada cap a l'altre es torna especialment problemàtica: l'altre divers acaba per ser un altre desigual. Passa amb la diversitat allò que abans havia succeït amb altres eufemismes que acostumen a sorgir en contextos de reformes i contrareformes educatives.

En tot cas s'ha produït un descuit o un cert oblit o un encoframent o bé un silenci còmplice sobre el sentit del "nosaltres mateixos" enfront de la idea de diversitat. Si els altres són els diversos i si la diversitat està familiaritzada amb la desigualtat, la fórmula es tanca perfectament sobre els altres. Però i nosaltres? No som, per ventura, diversitat? No vivim, noensem, no estem aquí, en aquesta experiència de la diversitat?

L'abús del terme diversitat podria promoure la presència d'un

concepte no només buit, sinó fonamentalment buit d'experiència. Com aquella professora que va afirmar, decidida: "*jo tinc quatre diversos a la meua classe*" –fent referència, després, a aquells que sempre se li escapaven al pati-; o com aquell professor que insistia a establir tipologies d'alumnes diversos segons la seva capacitat d'escriure o copiar la seva escriptura.

A propòsit: deixo a continuació una ràpida anotació sobre el que "hi ha" en general en la literatura de la diversitat: la diversitat és presentada com alguna cosa recent, de data recent; hi ha una certa continuïtat discursiva entre educació especial i atenció a la diversitat, com si es tractés d'un eufemisme en un nou context educatiu; hi ha una certa continuïtat discursiva entre atenció a la diversitat i integració escolar dels alumnes anomenats amb "necessitats educatives especials"; hi ha una certa continuïtat discursiva entre diversitat i heterogeneïtat; diversitat és sempre l'altre, un altre que assumeix diferents rostres, noms, colors, cossos, etc.; diversitat és tot i, alhora, no éssers, ja que en molts moments es defineix tautològicament com "tot és diversitat" o "tots som diversos"; la diversitat està moltes vegades associada a deficiència, patologia, problemes d'aprenentatge i de comportament; hi ha una continuïtat discursiva entre diversitat i deficiència; diversitat, també, està fortament vinculada a immigració als països europeus; diversitat fa referència moltes vegades al no domini de la llengua nacional; la diversitat és considerada, en general, un problema; l'atenció a la diversitat consisteix en un tipus d'atenció individualitzada, encara que estigui definida en relació a una pluralitat; l'atenció a la diversitat és vista com la necessitat d'una modificació en els ambients escolars d'aprenentatge; les qüestions que més es reiteren en el discurs de l'atenció a la diversitat són les de tolerància, diàleg, respecte, acceptació, reconeixement de l'altre; aquestes qüestions es tornen continguts curriculars, mentre són abordades com a temàtiques o tòpics a ser desenvolupats i avaluats programàticament; la tolerància, per exemple, és vista i reduïda com el resultat d'un conjunt de tècniques d'adaptació a la comunicació o bé de consciència de l'acte comunicatiu; les expectatives tornen a centrar-se en la millora del rendiment escolar, és a dir, en la millora en el domini del coneixement curricularitzat; suposa alhora un canvi d'actitud, un canvi curricular, un canvi de sistema educatiu, un canvi en els professors, un canvi en les modalitats d'avaluació; el canvi anunciat és sobretot textual i de canvi de codis escolars, mentre se sotmet a una anacrònica tàctica de planificació, posada en activitat i avaluació.

Però si del que es tracta amb la paraula diversitat, si el que es desitja pronunciar en pronunciar la paraula diversitat és fer de les escoles llocs d'acolliment, de benvinguda, de rebuda, potser valgui la pena pronunciar una paraula nostra, una paraula que de debò formi part de la nostra llengua comuna, una paraula que habiliti la conversa. I que sigui un gest d'hospitalitat. Perquè: quina altra cosa podrem dir de la diversitat si no que, en efecte, "hi ha diversitat"? Què més hi ha, a part de la dada descriptiva, del cop d'ull, de la memòria present i evident que sap en tot moment les enormes variacions humanes que habitem i ens habiten? Què més fer que suposar que més enllà i

més ençà de l'evidència que tot escenari humà mostra la seva diversitat, és diversitat?

L'altra opció és menys atractiva, més publicable però molt més decebedora: la fabricació, la invenció d'una hipotètica llista que exemplifiqui i tipifiqui la diversitat en totes les seves versions i variacions. En aquest cas hi haurà sempre sis, set o vuit exemples per donar: diversitat de raça, sexe, generació, edat, gènere, religió, aprenentatge, llengües, i de seguida, com un badall, com una exhalació desanimada i extenuada, aquest profund, solitari i salvador etcètera que ja no pot ni sap com seguir enumerant la diversitat.

L'etcètera potser sigui l'últim límit de la diversitat i a partir d'aquí comenci l'alteritat incognoscible, l'alteritat *per se*, el naixement d'aquest altre que, com deia Lévinas, es retira al seu misteri. Amb aquest misteri seu.

EDUCAR LA DIFERÈNCIA

Hi ha una indecisió o una confusió habitual en els escenaris educatius, volguda o no, voluntària o no, admesa o no, que s'origina en el moment precís en què la diferència, les diferències, es fan presents i són anomenades. El que passa és que en l'acte mateix d'enunciar la diferència, sobrevé una derivació cap a una altra pronunciació totalment diferent: els 'diferents', fent al·lusió a tots aquells que no poden ser vistos, ni pensats, ni sentits, ni educats, per culpa de la curiosa i vanitosa percepció de l'homogeni -homogeneïtat de llengües, d'aprenentatges, de cossos, de comportaments, de llengües i, així, fins a l'infinít-. En suma: el que hi ha en general dins la paraula diferència és un conjunt sempre indeterminat, sempre imprecís, de subjectes definits com a diferents.

Pot ser necessària la pregunta: què és la diferència? Però per poc que hi entrem, apareix una doble cornisa: la resposta ja esmentada i tipificada: 'són els diferents' o, en un altre sentit, la derivació cap a una contestació per la identitat.

Alfredo Veiga-Net dóna a entendre que qualsevol pregunta 'directa' sobre la diferència és molt menys interessant del que aparenta ser: "*En primer lloc, una pregunta com "quina és la diferència?" remet a la vella pregunta "què és això?", revelant així l'encantament en què ens deixem empresonar pel propi llenguatge amb què breguem i contestem preguntes. En segon lloc, per ser radicalment contingents, les formes de vida no es repeteixen i estan canviant constantment, de manera que potser el màxim que es pugui dir sigui simplement: la diferència és el nom que donem a la relació entre dues o més entitats -coses, fenòmens, conceptes, etc.- en un món la disposició del qual és radicalment anisotròpica. D'aquesta manera, la diferència està allà"* [4].

La diferència està allà. Entre. No 'en' -en una cosa, en un fenomen, en un concepte, en un subjecte particular-. La traducció que traeix el sentit, no essencial sinó relacional de la diferència, a algú definit com a subjecte diferent, pot ser anomenada diferencialisme. No té a veure amb la cosa o persona

vista sinó amb qui veu i nomena. Suggereix una relació amb l'altre i amb allò altre, sí, però és una relació fantasmagòrica i violenta. Violenta perquè es redueix en l'altre la incapacitat de mirar entre; perquè dissimula el que l'un no és capaç de mirar en si mateix i s'omet; perquè, al cap i a la fi, impedeix que l'altre sigui vist com qualsevol i, d'aquesta manera, inicia una marxa cap a la separació, l'abandó, la posada sota sospita de tot és tan humà a l'un com a l'altre. Fantasmagòrica, perquè el diferent no existeix. És inexistent. La descripció que es fa del diferent mai coincideix amb ningú, no hi ha transparència, sinó prejudici: els diferents són els incapaços per capacitar, els incomplets a completar, els mancats a dotar, etc. La imatge del diferencialisme es torna, així, ben nítida: no és altra cosa que un dit que assenyalava directament al que creu que està mancat, al que entén com a absència, al que suposa com a desviament, al que configura com a anormal. Fins fa poc temps aquest dit que assenyalava als diferents-inexistents era irreprensible, irreprotxable, un magistrat dotat d'indubtable capacitat per jutjar.

Potser es tractaria de deixar de mirar cap a l'assenyalat, i començar a sospitar del dit que assenyalava. Aquest dit que creu descriure una realitat, una exterioritat i no és capaç de percebre els ardits de la seva pròpia interioritat. Perquè aquest altre no és ningú. És estructura per a la percepció comuna, però no s'identifica amb cap subjecte particular.

La decisió sobre com ens trobem amb els altres, entre els altres, és d'ordre educatiu, polític i ètic. En aquesta trobada la diferència és el que reuneix, no el que distingeix, no el que confina, no el que domina despòticament. En la trobada amb algú, aquest algú mai és igual, sempre difereix, no d'alguna cosa en particular sinó de tot. No hi ha arquetip ni homogeneïtat ni semblant únic: "*No només tota la gent és diferent, sinó que tots difereixen -no de res, sinó dels altres-. No difereixen d'un arquetip o d'una generalitat (...) Quant a les diferències singulars, no són només 'individuals', sinó infra-individuals: mai és Pere o Maria qui trobo, sinó un o l'altra en tal 'forma', en tal 'estat', en tal 'humor', etc."* [5].

PER FI, L'HOSPITALITAT

Tot acte d'hospitalitat havia de començar amb una petició, amb una súplica, amb un desig d'acolliment per part del nouvingut. A l'hoste, immediatament, se'l tractava amb respecte i deferència i se'l conduïa cap a l'interior de la llar. Se li ofería un bany, ungüents i roba neta. Recolzat al tron hospitalari, se li servia menjar, menjar hospitalari, es resava a Zeus, déu de l'hospitalitat i se li donava la indicació de poder beure i menjar a voluntat. En aquell instant es realitzava el jurament d'amistat. Poc després d'haver menjat i begut, i només llavors, a l'hoste se li preguntava qui era, quin era el seu origen, els seus propòsits i cap a on conduïa el seu viatge. Però això seria possible només si s'haguessin donat totes les atencions. Establerta la conversa, els amfitrions oferien recitals de poesia i ball. Al moment de decidir marxar, a l'hoste se li lliuraven dons hospitalaris, regals que recordarien el temps de la benvinguda i el senyal de la simpatia desenvolupada durant l'hospitalitat.

Aquest acte, aquest ritual prototípic d'hospitalitat, amb més o menys atributs i detalls, és el que ens relata Àngel de la Guàrdia i Bermejo a partir de les seves lectures d'Homèr[6]. L'existència d'aquest ritual posseeix moltes versions diferents i és ben coneguda a partir de diferents mites i fragments literaris. Fins i tot la definició llatina del terme hospitalitat (*hospitalitas*, *-ātis*) es refereix a la virtut de qui allotja a pelegrins, necessitats i desvalguts, recollint-los i prestant-los la deguda assistència en les seves necessitats.

El propòsit del seu registre aquí no és altre que il·lustrar la imatge invertida que l'hospitalitat mostra en la vida contemporània, tasca que ja havien emprès Benveniste i Jacques Derrida, entre altres. Imatge invertida, és a dir: l'hostilitat cap a l'altre o la violència que suposa exigir-li als altres transparència identitària. No donar hospitalitat sense preguntar la procedència. I també vol dir: quan comencen les preguntes que l'altre haurà de respondre? Pregunta el 'jo' perquè és l'amo de casa -o de l'Estat, o de les institucions educatives, etc.- o pregunta l'altre? O no hi ha cap pregunta, sinó relacions d'amistat i hospitalitat?

Si la imatge més freqüent de l'altre estava tenyida d'una fantasmagoria i d'una espectralitat properes a l'amenaça, la violència i la desaparició instantània, de la que avui tractem, és d'una imatge no menys destenyida que intenta subjectar i confinar l'altre a la seva aparent identitat. Així, cada altre hauria de ser el resultat d'una aliena però pròpia duplicació representativa. En aquesta pretesa duplicació cada altre hauria d'estar obligat a ser representant fidel d'un o altre discurs sobre la diversitat, cada divers hauria de quedar tancat en l'eufemisme de la diversitat, és a dir: cada estranger no seria altra cosa que la seva proverbial i mítica estrangeria, cada miserable no seria més que la seva indeclinable misèria, cada violent viuria només com l'autor i l'actor de la seva pròpia violència, cada persona amb discapacitat hauria de respondre a una noció més o menys detallada d'absència o falta.

Però, llavors: hi ha relació d'hospitalitat amb l'altre o hi ha una relació textual i temàtica que deixa de banda l'alteritat de l'altre, el que és *altre* de l'altre? És hospitalària la convivència quan es fabrica la substitució d'allò que l'altre seria o estaria sent per una maldestra fixació identitària? I com requerir de l'altre el seu lloc a la convivència si ha estat deslocalitzat, desestabilitzat en la seva pròpia intimitat i en la seva mateixa existència?

Si bé l'hospitalitat pot ser presentada com l'acció de rebre a l'altre en un acte desmesurat -és a dir, de rebre-ho més enllà de tota "capacitat del jo" - de seguida es deixa agafar per una ambigüitat que li és constitutiva, com si es tractés d'una capacitat que és al mateix temps tan il·limitada com limitada, tan incondicional com condicional. I això es veu reflectit en la distinció entre la Llei -majúscula- i les lleis -minúscules- de l'hospitalitat.

Sí, la Llei de l'hospitalitat és incondicional.

Es tracta de rebre l'altre sense fer ni fer-li cap pregunta; es

tracta de la possibilitat de ser amfitrions sense establir cap condició. I no hi ha lleis a la Llei de l'hospitalitat perquè amb ella es declara l'obertura, la rebuda, l'acolliment a l'altre, sense la pretensió del saber ni el poder de l'assimilació. I no hi ha lleis en la Llei de l'hospitalitat perquè amb prou feines és pronunciada ja no hi ha res més a dir, ja ho ha dit tot, és a dir, ja va oferir, ja va donar, tot el que podia i havia de dir. A la Llei de l'hospitalitat li segueix un silenci ètic, per que és l'altre el que decideix si vindrà o no vindrà.

Sí, les lleis de l'hospitalitat imposen condicions.

Es formulen preguntes i es deixa als altres en una posició no-més d'haver de respondre; doncs són els altres qui han de demanar hospitalitat, qui han de revelar les seves intencions com a hostes, qui han de presentar la seva documentació, dir els seus noms, parlar la llengua de l'amfitrió, tot i ser totalment estrangers. D'aquesta manera tot pot ser preguntat o interrogat, tot acaba sent ostentació d'un poder peculiar que correspon a qui estableix les lleis de l'hospitalitat: el poder de posar en qüestió l'altre en nom de la raó jurídica. L'hoste es transforma, així, en un ésser en qüestió, en un ésser qüestionat. I hi haurà sempre la necessitat de més i més lleis en les lleis de l'hospitalitat perquè en elles es revelarà una vegada i una altra la sospita sobre l'humà de l'altre a ser allotjat; i es multiplicaran, llavors, els meandres, els miralls i els laberints que haurà de recórrer l'altre fins a poder ser el més semblant a l'hoste mateix.

Però: s'ha de preguntar o no? S'ha de saber o no? S'ha de conèixer el nom de l'altre o no? Tot això s'ho pregunta insistentment Jacques Derrida[7]: "L'hospitalitat consisteix a interrogar a qui arriba recentment? Comença per la pregunta dirigida a qui arriba recentment? (...) És més just i més amorós preguntar o no preguntar? (...) O bé l'hospitalitat s'ofereix, es dóna a l'altre abans que s'identifiqui, inclusivament abans que sigui subjecte, subjecte de dret i subjecte nomenable pel seu cognom?"[8].

Si la Llei de l'hospitalitat no és una pregunta i no hi ha res que preguntis, la raó jurídica torna exigible i explícita una pregunta que, tal vegada, sigui impracticable i no tingui resposta possible, que no sigui l'abandó mateix de la relació. Sí, a més, la Llei de l'hospitalitat suggereix una manera ètica de convivència -doncs només sap seguir una responsabilitat que obeeix l'altre, és a dir, que està *dictada* per l'existència de l'altre- la raó jurídica suposa una relació de desigualtat comandada per l'altura elevada d'un *jo que allotja* i que estableix els temps i els espais del seu hospitalatge. Si la Llei de l'hospitalitat posa en joc un acte de donació que no demana res a canvi, la raó jurídica determina una llarga seqüela d'endeutament de l'altre -ja que haurà d'acatar, en conseqüència, la llei de la casa aliena, aprendre a assemblar-se i a saber la llengua de l'hostatger en la qual les lleis estan formulades-. Una cosa així deia Ambrose Bierce, irònicament, en el seu "Diccionari del Diable", en definir hospitalitat com: "Virtut que ens indueix a allotjar i alimentar a persones que no necessiten allotjament ni aliment"[9].

Però caldria atrevir-se, encara, a una contradicció que no cessa, que no pot deixar de ser incessant. La pregunta per l'hospitalitat porta en si una fumera d'idealització i, en el seu mateix moviment de proclama, comporta l'ocultament d'allò que porta inexorablement: l'hostilitat. Perquè aquí ja no és qüestió d'una oposició didàcticament plausible entre una Llei majúscula i unes lleis minúscules d'hospitalitat, sinó la d'una afirmació, encara que feble, que sigui capaç de sostenir i suportar una dualitat indòmita que mai reconixerà la seva unitat en "aquest món" i amb els llenguatges que estan i ens són disponibles.

Llavors: tret que siguin vistes com una vulgar oposició de valors, o com vagues alternances d'estats de l'esperit, l'hospitalitat i l'hostilitat configuren el que és humà en l'humà, en el sentit de la seva inscripció en l'escenari de la diferència: és allò que difereix el que possibilita l'entrada a la conversa, el que posa en joc la fidelitat i la infidelitat a propòsit de l'herència, el que traça el semblant de l'amfitrió i de l'hoste, de la tradició i la transmissió. Renunciar a això, és a dir, renunciar a la diferència, és renunciar al que encara hi ha per dir-se -per poc o molt, per transcendent o banal, per lànguid o exacerbant que sigui-, al que encara és possible tocar en el límit de l'altre, a allò que encara no ha estat un comiat ja anunciat i definitiu. I és que, com diu Ricardo Forster: "*Només mantenint aquesta hostilitat en l'hospitalitat, aquest desig d'entramar-se i de diferenciar-se, de donar i rebre però també de reconèixer les fronteres infranquejables que han nascut de biografies imprescindiblement altres, hi haurà alguna cosa per dir-se encara entre dues persones. Lluny de tota seguretat, experimentant moltes vegades la intempèrie pròpia d'una època destemprada, l'única garantia de romandre en l'humà neix d'aquesta paradoxa hospitalària*"[10].

L'estar-junts és hospitalari i hostil alhora i, per això mateix, hi ha convivència, hi ha relació amb l'altre, hi ha relació d'alteritat; i per això potser calgui vèncer la temptació d'aquesta pobre imatge de convivència com a mera equació de l'estar-junts -i, llavors, com l'equànim, com l'equivalent, com l'equitatiu-: "*Existeix el poder perquè la coexistència no és pacífica -diu Jean-Luc Nancy- perquè és competitiva i hostil al mateix temps que cooperativa i fraterna. Aquesta ambivalència és aquella de la negativitat que compartim*"[11].

Si l'obsessió per l'altre pronuncia aquesta llengua plena de sospites, de desconfiança, recel, perillositat, fustigació, por, burocratització de la vida de l'hoste, vigilància de les fronteres, alternança de l'exclusió i la inclusió, exigència de la documentació, subjecció als arxius morts de l'herència, el llenguatge de l'ètica prefereix murmurar el seu llenguatge en termes de responsabilitat, d'estar alerta, de vigília, d'una preocupació, un gest de rebuda, d'atenció, de desvetllament, en fi, l'acolliment a l'altre.

L'hospitalitat i les relacions d'alteritat s'inscriuen en una responsabilitat ètica, és a dir, en una relació no interessada i no cimentada en una falta, en una mancança del 'jo': "*La relació d'alteritat no expressa cap "necessitat" del subjecte -diu Joan-*

Carles Mèlich-, perquè si no fos així, la relació amb l'altre seria una relació interessada"[12].

És que no es tracta només d'un reconeixement de l'altre i d'una inversió de qüestionament; és a dir, de qui qüestiona a qui. No es tracta només d'una resposta que salvi al jo del seu propi pecat o de l'absència de tota virtut. No passa simplement com una obligació que prové, obligada i precisa, d'una certa llei de la convivència.

Així, la responsabilitat ètica es dirigeix a tot allò humà i no a algun subjecte-altre determinat, materialitzat i especificat, revelat amb nom *estrangerament* propi i al que se li atribueix una identitat precisa i gairebé definitiva. No és una responsabilitat que respongui diferent segons l'edat, la generació, la llengua, la sexualitat, la nacionalitat, la raça, la classe social, el cos de l'altre. La responsabilitat ètica no hauria de plantejar-se límits en la seva vigília ni fronteres en la seva capacitat de rebre.

Notes:

[1] Fernando Bárcena. *Aprendices del tiempo. La educación entre generaciones. Revista Todavía*, Buenos Aires, núm. 21, págs. 8-11, 2009.

[2] José García Molina. *Imágenes de la distancia*. Barcelona: Editorial Laertes, 2008, págs. 200-201.

[3] *Ibidem*, pàg. 202.

[4] Alfredo Veiga-Neto. Nietzsche y Wittgenstein: herramientas para pensar la diferencia y la Pedagogía. *Revista Mutatis Mutandis*. Vol 2, No 1. 2009. págs. 122 - 133.

[5] Jean-Luc Nancy. *Ser singular plural*. Madrid: Arena Libros, 2006, pàg. 24.

[6] Ángel de la Guardia y Bermejo. La hospitalidad en Homero. *Gerhin*, 5. 1987. Editorial de la Universidad Complutense de Madrid.

[7] Jacques Derrida. *Adiós a Emmanuel Lévinas*, Editorial Trotta, Madrid, 1998, pàg. 44.

[8] Jacques Derrida. *De la hospitalidad. Anne Dufourmantelle invita Jacques Derrida a hablar de la Hospitalidad*, Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2000, pàg. 34.

[9] Ambrose Bierce. *Diccionario del Diablo*. Ob. Cit., pàg. 213.

[10] Ricardo Forster. Transmisión, tradición: entre el equívoco y la incomodidad, En Jorge Larrosa (ed.) *Entre nosotros. Sobre la convivencia entre generaciones*. Ob. Cit., pàg. 42.

[11] Jean-Luc Nancy, *La comunidad enfrentada*, Buenos Aires: Ediciones La Cebra, 2007, pàg. 45.

[12] Mèlich, Joan-Carles, *La ausencia del testimonio: Ética y pedagogía en los relatos del Holocausto*. Barcelona: Anthropos, 2001, págs. 66-67.

[Traducció al català: **Maria Bardaji Farré**]

APRENDRE, UN ENCONTRE SOCIAL

Teresa Serra Santasusana

Mestra i psicopedagoga. Directora de l'Escola Vila Olímpica

Maria Marquès Pujadas

Mestra d'audició i llenguatge i pedagoga. Escola Vila Olímpica

RESUMEN

En este artículo se presenta el proceso de ajuste que el equipo docente de la Escuela Vila Olímpica está llevando a cabo para acompañar en su aprendizaje al alumnado con NEE, y de forma muy especial del alumnado de la USEE, de la mejor manera posible. Se sitúan las líneas del Proyecto Educativo (Proyecto Integrado de Lenguas en la escuela inclusiva) y los criterios para llevar a cabo la atención a la diversidad, así como las características del alumnado con nee y las actuaciones educativas para adaptar la ayuda pedagógica. En el proceso de adaptación toma especial relevancia, la reflexión del equipo sobre las actividades educativas y la propuesta de nuevos contextos de aprendizaje, más adecuados desde una perspectiva relacional y funcional, para el alumnado con más dificultades. Asimismo, se describen algunos de los nuevos escenarios de aprendizaje creados con este objetivo.

ABSTRACT

This article presents the adaptation that the teaching staff of Vila Olímpica school is currently carrying out to help handicapped children, in particular children with serious difficulties in their learning process.

The basis of the Educational Project (Integrated Language Project in the inclusive school) and the criteria necessary to guarantee teaching with diverse necessities are presented. In addition the characteristics of handicapped pupils and the educational activities required for pedagogical support are also highlighted. In the adaptation process special attention is given to the reflection by teaching staff on educational activities, and the proposal of new learning contexts, which are considered appropriate according to their functional and relational perspective. Along these lines the new learning contexts, created specifically for this objective are described.

1. EL CONTEXT: L'ESCOLA VILA OLÍMPICA AMB EL PROJECTE INTEGRAT DE LLENGÜES A L'ESCOLA INCLUSIVA

L'Escola Vila Olímpica, escola pública d'Educació Infantil i Primària, en aquests moments acull 460 alumnes, que provenen de famílies amb un nivell socio-cultural mitjà, dels barris de la Vila Olímpica i Poblenou de Barcelona. Hi ha 25 alumnes amb informe de reconeixement de necessitats educatives especials (nee), que representen 5,4% de l'alumnat, percentatge sensiblement superior a la mitjana del país. Actualment l'escola compta amb una USEE (Unitat de Suport a l'Educació Especial) amb 10 alumnes.

La finalitat que presideix l'acció educativa de l'escola, és aconseguir el màxim desenvolupament de les capacitats de tots els nens i les nenes per tal que esdevinguin persones actives, creatives i crítiques en la societat on viuen, en definitiva persones competents. En aquest sentit s'entén que l'adquisició de les diferents competències no es produeix de forma uniforme per a tot l'alumnat, sinó de manera diferenciada i vinculada a les capacitats i habilitats personals. És per això que l'escola persegueix que tots els nens i nenes puguin desenvolupar al màxim les competències necessàries per a viure de la forma més autònoma possible.

Des de l'inici de l'escola, el curs 1996-1997, hi ha dues concepcions, que han esdevingut principis educatius del Projecte Integrat de Llengües a l'escola inclusiva. D'una banda la consideració de la conversa, com un element transversal que és present en tots els aprenentatges i en totes les activitats

educatives. De l'altra la rellevància del desenvolupament de l'aprenentatge com un acte social, aprendre amb els altres.

El perquè de la transversalitat de la conversa rau en el procés de construcció de coneixement compartit entre el professorat i l'alumnat. Tal com afirma Coll (2008) si s'observa, en un primer moment, quan la mestra/e i els seus alumnes s'aproximen per primera vegada a un nou contingut d'aprenentatge, el més habitual és que les representacions entorn a aquest contingut siguin força distants i diferenciades. En aquesta fase el repte fonamental consisteix en connectar les representacions dels alumnes amb les de la mestra/e. En un segon moment, un cop establertes representacions compartides, l'objectiu se situa en fer progressar les representacions dels alumnes, mantenint sempre les connexions amb les representacions de la mestra/e. En ambdues fases, l'ús del llenguatge que fan els participants juga un paper fonamental, donades les possibilitats que té com instrument psicològic i cultural. És així, ja que l'ús del llenguatge permet, facilita i fomenta explicar les representacions sobre els continguts, contrastar-les, negociar-les i modificar-les per tal de construir sistemes de significats compartits cada vegada més complexos.

Alhora la focalització en la conversa, dins del procés d'aprenentatge, facilita que l'aprenentatge de les llengües vehiculars estigui present en totes les àrees curriculars i, per tant, que les llengües s'aprenuin no només a les classes de llengua. A les diferents àrees, el llenguatge utilitzat i funcional, no és idèntic, sinó que té variacions en funció del que es proposa

representar. Els nens i les nenes aprenen aquestes variacions i matisos del llenguatge d'unes o d'altres disciplines, en la mida que les viuen immerses dins de cada context i en la mida que aprenen i fan seves les representacions que els ofereixen les diferents àrees. Els nens i les nenes estan doncs aprenent naturals i llengua, o bé matemàtiques i llengua, alhora. En el cas de l'Escola Vila Olímpica es parla de *naturals i llengües o matemàtiques i llengües...* (Serra, 2011; Ramírez i Serra, 2005). Al mateix temps els nens i nenes aprenen simultàniament matemàtiques i català, castellà o anglès, o naturals i socials i qualsevulla de les llengües esmentades que vehiculen els aprenentatges.

La rellevància de l'educació com un acte social es relaciona, per una banda, amb la concepció de l'escola com una forma de vida social on els aprenentatges s'adquireixen per la necessitat d'estar personalment en relació amb els altres, tot actuant i pensant conjuntament (Dewey, 2009). Per una altra banda, l'aprenentatge com un acte social es vincula amb la comprensió de la classe com una comunitat d'aprenentatge. Tots els seus membres, alumnes i professorat, són participants de la comunitat en la mida que construeixen conjuntament el propi coneixement. I la conversa esdevé una acte social de construcció compartida del coneixement que es fonamenta en l'ús del llenguatge, i que ofereix la possibilitat de pensar de forma conjunta i no només s'utilitza per actuar (Hufferd,-Ackles, Fuson i Sherin, 2004). Però per tal que aquesta forma d'aprenentatge cooperatiu esdevingui reeixida, cal que les activitats proposades siguin susceptibles de produir converses exploratòries que comporten posades en comú, compartir raonaments, contrastar-los i construir coneixement conjuntament (Mercer, 2001).

L'aprenentatge en grups heterogenis es facilita perquè l'escola, i la classe o el grup de treball, representen una petita mostra de les diferències personals en una tasca comuna que és l'aprenentatge i, alhora, perquè la diversitat d'estils i els diferents nivells de competència de l'alumnat que forma un grup, poden contribuir a la millora del procés d'aprenentatge de tots els membres d'aquest grup (Ainscow, 2004; Stainback i Stainback, 2004).

2. ATENDRE LA DIVERSITAT

El gran repte per a l'escola és aconseguir que tots els nens i nenes desenvolupin de forma òptima les seves capacitats i la seva autonomia, tot entenent que els aprenentatges més concrets que assoliran uns i altres no seran coincidents, justament perquè tindran l'ancoratge en les característiques personals de cadascú.

2.1. Criteris

A continuació es destaquen els criteris més rellevants de la metodologia de treball de l'escola que van fornint la manera d'atendre la diversitat:

- Fomentar l'autoestima de l'alumnat en l'aprenentatge i de forma molt especial dels nens i nenes amb més dificultats. Descobrir, i fer-los descobrir, les seves ha-

bilitats per tal de enfortir l'autoimatge, així com per fer-los comprendre la seva projecció de futur, esdevé cabdal per emprendre l'acció d'aprendre.

- Donar valor de forma explícita a les diferències personals, tant de l'alumnat, com del professorat i d'altre personal del centre. El contrast de mirades diferents en el procés d'aprenentatge representa un valor afegit per ampliar el coneixement. En aquest sentit es valoren les diferències personals.
- Seleccionar els aprenentatges més rellevants per als diferents alumnes d'acord amb les seves capacitats, que per alguns alumnes s'expressen en el Pla Individualitzat (PI) d'aprenentatge.
- El mestre guia l'aprenentatge de forma que, en cada moment, fruit de l'observació, pot anar facilitant i oferint l'ajuda pertinent, que en la majoria de casos se centra en adaptar el repte per a cada alumne. En aquest procés es basteix l'ajuda pedagògica, molt sovint tot emprant la conversa com a mediador.
- Utilitzar la conversa entre els alumnes, i entre els alumnes i mestre, com a font d'aprenentatge.
- Proposar activitats d'aprenentatge que siguin funcionals, vinculades a la vida de l'escola i dels nens i nenes. Ja que poder comprendre per què cal fer una activitat, reconèixer la seva finalitat, suposa una gran part de l'aprenentatge que es desenvoluparà. En aquest sentit, molt sovint l'alumnat amb nee requereix molta més ajuda per poder contextualitzar tot allò que va fent.
- Proposar activitats que fomentin la relació amb els altres, ja que dificultats força presents, pel que fa a la comunicació i relació d'alguns alumnes, troben vies de treball incloses en les activitats globals d'aprenentatge, més que no pas en les molt específiques. Alhora, les activitats que generen el mestratge per part dels propis nens i nenes esdevenen molt motivadores, perquè encoratgen els alumnes
- Incloure activitats que incorporin l'experimentació i l'acció, per més endavant poder representar el fet viscut, tot utilitzant diferents llenguatges. Representar allò que és vivencial afavoreix la construcció de la simbologia dels llenguatges.
- Compartir l'acció tutorial de l'alumnat tant en un moment concret, com en la història dels nens i les nenes. El guiatge dels alumnes és el resultat de l'acció del conjunt de mestres i docents que intervenen en l'acció educativa cada curs i al llarg de tota l'escolaritat. És per això que la coordinació i coherència en el mestratge és un criteri essencial, i de forma molt

especial per a l'alumnat amb nee.

- Reflexionar sobre l'acció docent, per tal d'avaluar-la i millorar-la. L'autobservació de l'acció docent, així com l'observació contrastada entre col·legues i la seva posterior anàlisi, faciliten la incorporació de les millores docents. En la docència amb alumnat amb nee, es fa particularment necessària la pràctica reflexiva dels mestres, ja que l'evolució del procés d'aprenentatge d'aquests nens i nenes és particular i peculiar i en aquest sentit requereix d'adaptacions molt específiques en cada cas.

2.2. Característiques de l'alumnat amb nee i actuacions educatives

Els alumnes que formen part de la USEE presenten característiques personals i edats força diferents. En el cicle d'Educació Infantil hi ha dos alumnes amb la Síndrome de Down. Al cicle Inicial un alumne amb Trastorn General del Desenvolupament (TGD). Al cicle mitjà un alumne amb Trastorn de l'Espectre Autista (TEA) i un amb Pluridiscacitat (psíquica i física). Al cicle superior dos alumnes amb TEA, dos amb discapacitat intel·lectual greu i un amb Trastorn greu de conducta. Tots aquests nens i nenes estan acompanyats dins dels seus respectius grups classe, amb alumnes de la seva edat o un any o dos més petits, de manera que ells senten que formen part del grup, i la resta de nens i nenes de la classe també els viuen com a companys amb les seves particulars diferències. Per tal d'enfortir la pertinença al grup classe, tots els alumnes de la USEE tenen **tutoria compartida** entre el mestre tutor de la classe i el mestre de la USEE o bé d'EE. Aquest segon mestre és qui garanteix de forma més precisa la continuïtat en la tutorització al llarg de la seva escolaritat, tal i com s'ha presentat en els criteris d'atenció a la diversitat.

Dels alumnes amb reconeixement de nee, n'hi ha força amb TDAH i amb TGD, un amb dèficit auditiu i un amb discapacitat motriu. A més dels 25 alumnes amb nee, hi ha alumnes amb dificultats d'aprenentatge, alguns amb diagnòstic TDA, alguns amb TDAH i alguns amb dislèxia.

Per tal d'acompanyar tots els alumnes amb nee en el seu aprenentatge, l'escola desenvolupa una sèrie d'actuacions educatives com les que s'esmenten a continuació.

La **presència de dos mestres dins de les aules** és una pràctica freqüent, que facilita l'ofertament de l'ajuda pedagògica pertinent als alumnes en el desenvolupament de les activitats d'aprenentatge. En aquestes situacions les activitats proposades són les mateixes per a tots els alumnes, tanmateix l'ajuda per realitzar-les, la representació i l'exigència són diferents. Aquesta actuació en el cas de l'alumnat de la USEE es fa necessària en la majoria d'activitats que aquests nens i nenes fan amb la resta del grup. Amb la resta d'alumnes se centra en activitats específiques: psicomotricitat a Educació Infantil; algunes sessions de lectura i escriptura al cicle inicial; anglès, de forma molt especial a Educació Infantil i Cicle Inicial

i amb menys freqüència als altres cicles; racons de treball a tots els cicles. Es tracta d'una actuació molt efectiva, sempre i quan les activitats proposades tinguin sentit i finalitat per tots els alumnes que les han de dur a terme.

Els **racons de treball**, organització de l'aula de tres sessions setmanals per a tots els nivells, que fomenta el desenvolupament de l'autonomia dels nens i nenes i facilita de forma òptima l'ajuda pedagògica als diferents alumnes, així com el funcionament de grups heterogenis de treball i la conversa sobre les activitats. Els nens i nenes realitzen diferents activitats relacionades amb diferents àrees del currículum simultàniament. Les activitats estan incloses en un pla de treball quinzenal que fomenta que els nens i nenes les desenvolupin segons la seva planificació. Hi ha un registre i una valoració de les activitats finalitzades, així com de tot el pla quinzenal. A les aules sempre hi ha més d'un mestre, el tutor i el mestre de reforç. Si a la classe hi ha algun alumne de la USEE, hi ha sempre un altre mestre o l'educador d'aquesta unitat. Aquesta actuació ha mostrat una gran adaptabilitat a les necessitats dels diferents nens i nenes del grup, encara que les diferències siguin notables. Alhora, fomenta clarament la interacció entre alumnes diferents i l'exercici del mestratge d'uns cap als altres, així com la proposta d'activitats que involucren l'acció i l'experimentació.

Els **grups de reforç de llengua i matemàtiques** als cicles mitjà i superior. Són grups reduïts, amb els nens i nenes que tenen més dificultats amb alguna d'aquestes àrees. Hi ha un grup per a cada nivell de primària i per a cada àrea, amb una sessió de treball setmanal, a càrrec del mestre d'EE o de suport. El treball es centra en la consolidació de les bases de cadascuna de les àrees esmentades. Als nens i nenes del cicle superior també se'ls ajuda a estudiar i preparar controls. L'adjudicació dels alumnes al suport la fa el tutor, en coordinació amb el mestre de suport, i després de presentar-ho a l'equip docent. La valoració de l'evolució del suport la realitza el mestre de suport amb l'equip i es convida als alumnes a fer aportacions i propostes. De forma ocasional es fomenta que siguin els alumnes dels grups de reforç els qui facin propostes d'activitats a les seves respectives aules, després d'haver-les practicat en els grups. Aquesta actuació esdevé molt motivadora i encoratjadora per a aquests alumnes.

Tal i com s'indicava en els criteris d'atenció a la diversitat, la **reflexió de l'equip docent** esdevé cabdal a l'hora d'anar trobant les actuacions més adients i la distribució dels recursos. En aquest sentit l'organització de l'equip docent és del tot rellevant. Tot el professorat que intervé en el reforç, Educació Especial, Audició i Llenguatge i USEE està dins dels diferents cicles, d'acord amb l'alumnat a qui ofereix suport. D'altra banda, la Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD) agrupa tot aquest professorat i garanteix la valoració i implementació de millores en les actuacions educatives pel que fa a l'atenció a la diversitat. És la CAD qui, en finalitzar cada curs, fa propostes de concreció d'horaris i d'ús d'espais que garanteixin de forma òptima l'atenció de tots els alumnes.

3. OPTIMITZACIÓ I REORGANITZACIÓ DELS RECURSOS DE SUPORT PER A L'ALUMNAT AMB NEE

A partir de la reflexió sobre la pràctica de les diferents estratègies i recursos de suport emprats fins ara, es va posar de manifest que aquestes no activaven suficientment l'aprenentatge i el desenvolupament de la capacitat d'autonomia i d'iniciativa personal, així com l'autoestima d'alguns alumnes de la USEE.

Alguns dels alumnes de la USEE, mostren grans dificultats de relació entre iguals i es mostren molt dependents dels adults per resoldre problemes en les diferents situacions de la vida de l'escola. Alhora, mostren poca creativitat i escassa iniciativa personal per provocar canvis en el seu entorn de manera espontània, o per expressar opinions o preferències.

Fins fa poc temps les mesures d'organització dels recursos de suport proposades per la CAD, ja oferien la possibilitat als alumnes de poder participar tant com podien en les activitats generals de la vida del centre, així com de participar en les activitats d'ensenyament i aprenentatge dins l'aula, ajustant i prioritzant els continguts dels aprenentatges. S'oferien també activitats d'ensenyament i aprenentatge de manera individualitzada, adaptant els continguts a partir de les seves capacitats i respectant el seu ritme de treball.

Recentment, la CAD ha proposat nous escenaris d'aprenentatge on la mestra fa de guia i regula l'acció. Aquests escenaris ofereixen una nova perspectiva relacional entre iguals. Els alumnes poden descobrir que són capaços d'oferir aprenentatges als altres i aquests aprenentatges són tan reconeguts com eficaços. Aquest tipus de treball cooperatiu fomenta l'autoestima. Es tracta de realitzar activitats per tal que l'alumne vegi reconegudes les seves necessitats o interessos. Segons Rico (2006), l'autoestima és la base del desenvolupament positiu de les relacions humanes, de l'aprenentatge, de la creativitat i de la responsabilitat personal. És molta la influència d'una bona autoestima en els aprenentatges, ja que quan augmenta l'autoestima, l'ansietat disminueix i permet que l'infant participi en les tasques d'aprenentatge amb més motivació.

Els nous escenaris d'aprenentatge creats faciliten la possibilitat de desenvolupar aprenentatges funcionals i utilitzar el que ha après el nen o la nena de forma efectiva en una situació concreta: *allò que faig i apreng serveix per a alguna cosa i per a algú*, permetent així desenvolupar les competències personals per afirmar els valors propis i l'autonomia. D'acord amb Coll i Solé (1989) un aprenentatge és funcional quan la persona que l'ha realitzat el pot utilitzar de forma efectiva en una situació concreta per resoldre un problema determinat i en noves situacions, per efectuar nous aprenentatges.

4. NOUS ESCENARIS I ACTIVITATS D'APRENTATGE

Es presenta a continuació una panoràmica d'alguns dels nous escenaris i activitats d'aprenentatge, fruit de la valoració esmentada anteriorment, i estretament relacionats amb el Projecte Integrat de Llengües a l'escola inclusiva.

El primer consisteix en aprofitar una activitat organitzada prèviament per l'escola, **l'explicació del conte a P3** per part de la mestra d'Audició i Llenguatge, per estimular el llenguatge d'una nena de la USEE. A l'alumna de 12 anys amb TEA, se li proposa anar a explicar un conte a la classe de P3 un cop per setmana. L'activitat es desenvolupa en dues sessions setmanals de treball. A la primera sessió ha de preparar aquest conte dins del suport específic de logopèdia: ha de triar el conte que vol explicar i ha de preparar i treballar el llenguatge i el tipus de suport visual que ha d'oferir. A la segona sessió, l'alumna explica el conte als nens/es de P3.

Les diferents estratègies d'aprenentatge, utilitzades per la mestra d'audició i llenguatge es proposen: ajudar a desenvolupar la competència d'iniciativa personal i autonomia, ajudar a planificar l'activitat i facilitar la presa de decisions sobre el contingut (el conte), així com desenvolupar la competència comunicativa i lingüística, i oferir diferents models del llenguatge que ha d'emprar per tal de poder explicar el conte.

La mestra també ofereix suport regulant l'acció que ha de realitzar l'alumna a l'hora d'explicar el conte, gestionant l'espai i la situació dels nens/es per facilitar l'ínci del conte i acompanyant l'alumna al llarg de l'activitat. Així mateix, sovint es fa necessària la intervenció de la mestra en l'explicació del conte, pel que fa a les estratègies d'expressió verbal, ajudant a l'inici i acabament d'algunes expressions.

Aquesta activitat li proporciona a l'alumna posar en pràctica el coneixement que ha adquirit en un altre context i situació, i també li permet planificar i regular la pròpia activitat d'aprenentatge, una estratègia relacionada amb *aprendre a aprendre*. Dins d'aquest context, la pròpia alumna ha proposat, de forma espontània i no preparada per l'adult, noves estratègies d'ensenyament-aprenentatge com: ajudar als nens i nenes a preparar-se per dinar (rentar mans, parar taula), acompanyar a la porta de l'escola als nens/es que van a dinar a casa. També ha estat capaç de desenvolupar estratègies comunicatives de complicitat amb els nens i nenes com: proposar bromes, buscar recursos materials in situ per afavorir la comprensió del conte, i si el conte que explicava parlava d'animals, aixecar-se i anar a buscar animals de peluix i ensenyar-los als nen/es que l'escoltaven.

És per això que aquest escenari ha estat un activador molt potent d'aprenentatge significatiu per a l'alumna. Ara mostra molt d'interès en aprendre formes lingüístiques adequades, perquè sap que l'han d'entendre els nens/es de P3, mentre que abans mostrava poc interès en les correccions. Així mateix, ha anat desenvolupant diferents criteris per poder escollir el conte, mentre que a l'inici escollia el conte en funció dels seus propis desigs, ara va més enllà, pregunta a la mestra *què treballen els nen/es, quina excursió faran*, i reconeix els interessos dels altres. Alhora, va connectant diferents temes, contextualitza l'activitat d'aprenentatge i li reconeix la finalitat.

El segon escenari d'aprenentatge és el que s'ha generat amb

la creació del paper de "**tutor d'acollida**" d'un alumne de la USEE cap un altre de nova incorporació a l'escola. L'*alumne tutor* ajuda a l'altre a situar-se dins dels diferents espais i horari de l'escola. En cada moment li explica quina activitat ha de realitzar durant el temps d'adaptació necessari per al nou vingut. Aquesta situació li proporciona al *tutor d'acollida* la possibilitat d'utilitzar els seus aprenentatges de forma eficaç i funcional en una nova situació d'aprenentatge, i per tant millorar la seva autoestima. En aquesta situació és on la mestra comprova realment quins han estat el aprenentatges significatius de l'alumne fins al moment, perquè ha mostrat que pot transferir-los a nous contextos.

El tercer escenari proposat per la CAD ha estat el treball **en grups multinivell d'alumnes de diferents edats i capacitat**, entorn a activitats globalitzades i funcionals, tot fent ús de la manipulació i fomentant la cooperació entre tots els nens i nenes del grup. Ha estat cabdal posar de relleu la possibilitat que uns alumnes esdevinguin *mestres dels altres*, tot aprofitant les diferents capacitats per poder ajudar-se entre ells. Es descriuen a continuació alguns dels grups:

El taller de teatre format per alumnes de la USEE de 9, 11 i 12 anys, amb trastorn de la comunicació i llenguatge, cognitiu, motriu i TDHA, respectivament. L'activitat proposada és representar un conte conegut per ells, als alumnes de la seva aula de referència. Durant el procés de preparació es treballen les emocions dels diferents personatges que surten en el conte i es crea l'escenografia amb l'ajut d'alguns companys de l'aula. Els alumnes de la USEE han de triar el conte i el personatge que volen representar, i també escullen els companys de la seva aula que els ajudaran a preparar i escenificar el teatre, potenciant així un treball cooperatiu amb els companys que no formen part de la USEE. Uns i altres planifiquen i anticipen tot el procés d'ensenyament-aprenentatge conjuntament. En aquest grup s'utilitzen diferents estratègies d'ús de la comunicació augmentativa (pictogrames, llengua de signes etc.). Cadascú pot aportar al grup les diferents capacitats d'expressió corporal i comunicació lingüística. Al final del procés es representa l'obra de teatre a les diferents classes de referència dels nens/es i s'acaba l'activitat proposant una conversa on els companys de les classes valoren explícitament el treball realitzat pel grup de teatre de la USEE.

En el **Taller d'hort i jardineria** format per alumnes de 8, 11 i 12 anys amb TEA o discapacitat intel·lectual greu, es proposa un treball globalitzat on l'activitat és fer un hort a l'escola. Aprendre vivencialment el procés de creixement de les plantes, des de plantar les hortalisses fins a tenir-ne cura i recollir-les. Posteriorment en **el taller de cuina** els nens i nenes, del taller d'hort, preparen una amanida amb els productes recollits, que serviran a la resta dels companys de les seves classes i així podran compartir amb ells

tot el procés. Al taller de cuina s'hi elaboren d'altres plats, que fomenten l'aprenentatge globalitzat de continguts matemàtics relacionats amb els nombres i amb la mesura de diferents magnituds, massa, capacitat i temps, així com el desenvolupament de les habilitats motrius.

En els diferents **grups de llenguatge** (2 grups d'educació infantil, 1 grup al cicle inicial, 1 grup al cicle mitjà, 1 grup al cicle superior) el que es fomenta és l'aprenentatge cooperatiu entre els diferents membres del grup: Aprofitar les capacitats de cadascú per poder aprendre entre tots; ajudar a desenvolupar les habilitats de comunicació, expressió i comprensió oral i escrita. Es proposen activitats on hagin de resoldre els reptes conjuntament. L'estratègia fonamental és la conversa. La mestra, a través de preguntes suggerents, fomenta que els alumnes mitjançant les seves respostes reelaborin, relacionin els coneixements propis amb els dels altres i infereixin. Es proporciona un espai on puguin millorar les diferents capacitats interacció: respectar el torn, mantenir el tema del que es parla, millorar la competència comunicativa. Es proposen temes de conversa propers i d'interès personal per als alumnes. A tall d'exemple, en un grup d'alumnes d'11 i 12 anys on hi ha dos alumnes nou vinguts a l'escola i un alumne amb trastorn de conducta, havien d'explicar als companys com es van sentir durant la lectura pública de poemes davant de les famílies el dia de Sant Jordi. Aquesta conversa va donar lloc a parlar de les emocions, de la tristesa, i de compartir les absències per la mort d'un membre de la família. Van poder compartir entre tots les diferents vivències. Aquesta és una forma de fomentar l'interès, el respecte i l'escolta reflexiva davant les intervencions dels altres.

A partir de la conversa entre els diferents membres del grup es treballen diferents estratègies de correccions lingüístiques. La mestra reelabora i explica de manera sintètica l'exposició que fa algun alumne, per tal d'oferir models i proporcionar l'organització del discurs.

En aquests grups de llenguatge s'utilitzen estratègies afavoridores del procés de comprensió lectora, abans durant i després de la lectura (planificació, anticipació, idea principal, identificació de mots, inferències, relació entre fragments, identificació de signes de tot tipus que formen part del text). Es treballa a partir de la cooperació entre els diferents alumnes, tot potenciant les capacitats individuals de cadascú. Els alumnes que mostren bones habilitats lectores llegeixen, i els que mostren bona capacitat de comprensió ajuden a comprendre el contingut del que es llegeix, i així uns i altres adquireixen confiança en les pròpies capacitats.

En el taller de relaxació format per nens i nenes

de 8, 11 i 12 anys amb TEA, o discapacitat intel·lectual greu, s'ofereix als alumnes amb moltes dificultats d'autocontrol de les seves emocions, un espai on puguin relaxar-se, prendre consciència del seu estat corporal i a partir d'aquí poden oferir a través del tacte, un massatge als seus companys. D'aquesta manera aprenen a rebre i oferir allò que experimenten i es reforça la interacció social.

És així com hem intentat oferir noves propostes d'atenció als nostres alumnes creant noves situacions, i utilitzar noves estratègies per poder activar aprenentatges més significatius i funcionals per als nostres alumnes per tal de poder potenciar el desenvolupament de les diferents competències comunicatives, de relació, d'autonomia i d'autoestima.

5. CONCLUSIONS

- El Projecte Integrat de Llengües a l'escola inclusiva fomenta l'aprenentatge de tots els alumnes siguin quines siguin les seves capacitats. Disposar d'un marc ampli de treball, afavoreix poder flexibilitzar i fer les adaptacions oportunes d'acord amb les diferents necessitats de l'alumnat.
- La comunicació a través de la conversa, expressada en diversos llenguatges, entre el mestre i els alumnes és el mediador més rellevant en el procés d'aprenentatge de tots els continguts, en la mida que facilita la interacció social.
- Cercar contextos d'aprenentatge relacionals i funcionals adients per a l'alumnat amb nee, afavoreix la seva autonomia i iniciativa personal, així com l'excés de dependència dels mestres que els acompanyen.
- Fomentar l'autoestima de tot l'alumnat, i de forma especial dels alumnes amb nee, en el treball en petits grups, facilita la motivació per aprendre, així com la

possibilitat que els altres s'adonin de la vàlua personal d'aquests alumnes.

- Per acompanyar l'alumnat amb nee en el seu aprenentatge es fa imprescindible optimitzar els recursos humans i materials de l'escola, és a dir, introduir millores qualitatives i no només quantitatives.
- L'observació de l'evolució dels alumnes, i la reflexió conjunta dins de l'equip docent, ajuden a ajustar l'atenció de l'alumnat amb nee, que sovint segueix processos d'aprenentatge diferents. S'avança i es millora a partir de l'escolta.

Referències bibliogràfiques:

- Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Coll, C. i Solé, I. (1989) *Reforma y Currículum . Cuadernos de Pedagogía*. 168.
- Coll, C. (2008). *Lenguaje, actividad y discurso en el aula*. C.Coll J.Palacios, i A.Marchesi (Comps.) *Desarrollo psicologico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza
- Dewey, J (2009) *Democracia y escuela*. Barcelona: Proa
- Hufferd-Ackles, K; Fuson, K; Sherin, M (2004). Describing Levels and Components of Math-Talk Learning Community. *Journal for Research in Mathematics Education*, 35, 81-116
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós
- Ramírez, R; Serra, T. et al. (2007) *El Proyecto Integrado de Lenguas* dins de "Premios Nacionales de Innovación Educativa 2006" Madrid: Publicaciones MEC – CIDE
- Rico, M.(2006) *La millora de l'autoestima, les habilitats socials i la salut corporal a través del bloc de continguts: control i consciència corporal a l'educació primària*. Barcelona: Dep. d'Educació.Generalitat de Catalunya. Memòria llicència d'estudis retribuïda. <http://www.xtec.cat/sgfp/licencias/200506/memories/1110m.pdf>
- Serra, T. (2011). *Parlant de Matemàtiques per aprendre'n*. Barcelona: Rosa Sensat
- Stainback, S; Stainback, W. (2004). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea

L'ARTTERÀPIA, QUÈ ÉS I QUÈ ES PROPOSA?

Presentació d'un cas: "L'espai propi dins l'espai compartit: el silenci com a possibilitador i generador d'un treball"

Miquel Izuel Currià

Artterapeuta. Psicoanalista. President de GREFART. President de la FEAPA (Federació Espanyola d'Associacions Professionals d'Artteràpia)

Alicia Expósito

Artterapeuta Vicepresidenta de GREFART i presidenta d'ALTRART Llicenciada en Coreografia i Tècniques d'Interpretació de la Dansa

RESUMEN

"El Arteterapia, que es y que propone. Presentación de un caso: 'El espacio propio dentro del espacio compartido: el silencio como possibilitador y generador de un trabajo' "

L'Artteràpia és una disciplina que té per objecte la integració i el desenvolupament emocional. Això implica una concepció de la persona capaç de crear la realitat, i de vincular-se'n alhora, a partir d'adaptar-la a les pròpies capacitats de creació. Les experiències desenvolupades per l'Artteràpia d'aquesta integració, permeten comprendre com els medis artístics, sostinguts en el desenvolupament del vincle amb l'artterapeuta, faciliten processos de canvi en els diferents àmbits on la persona desenvolupa la seva experiència vital, com poden ser l'educatiu, de salut i de comunicació i integració social. Es presenta part d'un cas d'una nena en què s'ha fet treball artterapèutic, on els silencis i la producció artística van resultar ser possibilitadors, perquè aquesta pogués crear en les sessions un espai propi i per tant intern en el seu emocional, dins un espai compartit.

ABSTRACT

"Art therapy. What it is and what is its proposal. Presentation of a case: 'The own space inside the shared space. Silence as an enabler of a work' "

Art therapy is a discipline that has the integration and the emotional development like its object. That means a conception of the person who is able to create the reality, and also to link it at the same time since the adaptation of the reality to the own capacities of creation. The developed experiences of this integration because of the Art therapy, allow to understand how the artistic means that are supported by the development of the relationship with the art therapist, facilitates the process of change at the different circles where the person has the vital experience like for example education, health, communication and social integration. We are introducing a part of a case from a small girl with whom it did art therapy and where the silences and the artistic productions showed to be facilitators to allow her to create an own space at the sessions then also internal in her emotional and inside a shared space.

L'ARTTERÀPIA, QUÈ ÉS I QUÈ PROPOSA

Què és l'Artteràpia? Algunes qüestions fonamentals

Hi ha diferents definicions i concepcions de l'Artteràpia. Es pot entendre com una psicoteràpia per o amb l'art, però la meua pràctica professional m'ha dut a pensar-la com una disciplina que aborda la vivència integradora d'allò emocional. Per a D. W. Winnicott, pediatre i psicoanalista, el desenvolupament emocional implica a la persona en la seva capacitat de construir la realitat a partir d'adaptar-la a les seves capacitats de creació. No pensava el desenvolupament emocional com quelcom necessari en la infantesa, sinó que el situava com a part central de cadascun dels moments de l'existència. No hi ha dubte de que el desenvolupament emocional ha de contemplar-se en la primera infantesa, però en el seu sentit estructural, es un fi en si mateix. Nuclear. Crear les condicions per tal de restablir aqueixa experiència vital és estar en condicions de crear la pròpia existència, i és precisament a aquest punt on enfoca l'Artteràpia.

Aquesta concepció de la persona i l'abordatge que en fa l'Artteràpia de les seves condicions creadores, fa que en la pràctica se'n derivin una sèrie d'efectes de caire educatiu, de salut, psicoterapèutics, d'inclusió social i de desenvolupament del potencial humà. Sigui quina sigui la circumstància en que visqui la persona, el conglomerat que formi la seva identitat, els

seus símptomes, dificultats, edat, condició social i econòmica, cultura, origen, etc., tot plegat és tan sols la respectuosa via d'entrada a allò nuclear del seu ésser.

L'Artteràpia es desenvolupa en dos eixos:

El dels **processos de creació** que es donen mitjançant les produccions desenvolupades amb el suport de diferents llenguatges artístics. La pintura, escultura, titelles, dansa, escriptura creativa, música, representacions dramàtiques, fotografia, performance, cant..., son medis a disposició d'una escena en la que els desitjos, les inquietuds, els conflictes, els anhels..., troben la narrativa d'un univers imaginatiu en el que la persona va actualitzant les seves capacitats creadores, restituint-ne la seva dimensió simbòlica i poètica. Les arts, els seus llenguatges i els materials dels que en servim en el treball artterapèutic, aporten una proposta d'apertura de les dificultats i de suport a la seva resolució.

L'altre eix el constitueix **el vincle** que es va desenvolupant en el treball en transferència. El nou vincle es va formant en la relació emocional i de comunicació entre l'artterapeuta i la persona que atén. El passatge i resolució de la transferència en el vincle permet desenvolupar noves formes de relació, tant amb els altres com amb les parts més enigmàtiques de

nosaltres mateixos.

Tot plegat genera un espai per els desitjos i els seus avatars, representats, traduïts, ubicats en un marc simbòlic, on la imaginació pren el seu veritable valor. Sense censura, convidant a realitzar els canvis i les transformacions que permeten desenvolupar la nostra potencialitat de ser.

· **Finalitats de l'Arterràpia**

En l'Arterràpia no és massa important el resultat estètic final en quant a les produccions. Allò que és verament important és el procés. En ell es desenvolupen les dificultats i les propostes de resolució de les mateixes, expressades en les transformacions que es van succeir en les produccions i els canvis operats en el vincle. D'entrada la seva pràctica no pot estar orientada a un fi determinat, a la focalització de la resolució d'alguna dificultat o mancança, ja que la persona no es pot reduir a elles. Treballem per facilitar la restitució de les seves capacitats de creació i en quant això es produeix, trobem que certes de les condicions que varen generar les dificultats es transformen. Hem de recordar que el fi del treball en Arterràpia n'és la pròpia persona, el desenvolupament del seu potencial, i el mitjà on es desenvolupa el treball és el inter-joc on es facilita la integració emocional.

No obstant això, alguna de les finalitats orientadores del treball en Arterràpia són les següents:

1. Acollir les vivències emocionals de forma integrada.
2. Actualitzar les capacitats de creació.
3. Acompanyar en la construcció de noves dimensions personals.
4. Atorgar formes de representació, amb els suports dels llenguatges artístics, de les capacitats, les dificultats i les seves formes de resolució.
5. Fer un llaç creatiu a lo social i desenvolupar les funcions comunicatives pertinents.
6. Acompanyar el desenvolupament de projectes vitals.

· **El Marc Arterrapèutic**

El marc arterrapèutic visualitza, delimita i posa en valor la pràctica de l'Arterràpia. És un marc que genera confiança, contenidor, seguritzador i sostenidor. Crea i ofereix un context diferenciat on desenvolupar una descontextualització d'allò quotidià per poder explorar noves dimensions personals. A tal fi ofereix una trama simbòlica teixida amb diversos vectors:

El temps. Compost per els temps lògic i el cronològic, que són de diferent ordre però actuen al uníson:

- El cronològic és constituït, a la seva vegada per els temps de la sessió i el de la biografia de la persona. El de la sessió, assenyala els temps per començar i acabar el treball, situa l'esdeveniment (dia de trobada,

horari...) on es desplega l'itinerari de les dificultats i de la resolució creativa de les mateixes. El biogràfic reflexa la inserció en el cicle vital i dóna compte de la dimensió històrica del subjecte.

- El temps lògic, caracteritzat per l'atemporalitat de l'inconscient, es manifesta en el present, en el aquí i el ara de la sessió que actualitza els continguts dels complexos infantils amb tota la seva càrrega d'actualitat coalescent.

L'espai. En ell la persona desplega les seves produccions. Dimensió que dona suport i representació a "l'espai intern", organitzat com si d'escenes dramàtiques es tractessin.

Els materials. Son elements que, tot i la seva manipulació, preserven una resta suficient d'alteritat radical. Conserven les seves pròpies lleis de resistència, fragilitat, capacitat de combinació, durabilitat o caducitat... no deixant-se atrapar, configurar totalment per les projeccions del psiquisme humà. Poden estar en relació més íntima –el so- o més exterior –l'argila- amb la persona, però preserven la natura de les seves pròpies lleis.

Les produccions. Constituïdes per la matèria amb la que la persona dialoga per a transformar-la i transformar-se en el procés, permeten atorgant-se nous camps de representació de si mateixa, desenvolupant noves traces de subjectivitat. En elles prenen cos el fet de "construir la realitat adaptant-la a les capacitats creatives"

Els llenguatges artístics. Amb la seva capacitat d'atorgar noves representacions a les vivències més repetitives, de reobrir la pluralitat del sentit d'allò clos i pot-ser excessivament organitzat, són mediadors entre la matèria/les produccions i el psiquisme humà, atorgant nous escenaris de representació per al desenvolupament de les capacitats creadores.

L'arterapeuta. És el suport de les identifications i de les projeccions del treball en transferència i el representant d'un conjunt de regles operatives i simbòliques que faciliten el desenvolupament del procés creador i la integració emocional.

El vincle. Lligam desenvolupat dins del procés de comunicació que uneix a l'arterapeuta i la persona. Treballat en la transferència, la seva evolució i transformació possibilita l'actualització i la integració emocional.

El procés arterrapèutic. És un itinerari que no preexisteix al propi acte arterrapèutic que es construeix conjugant els vectors anteriorment mencionats.

· **Unes paraules referides a la tècnica**

En quant a la tècnica i a la pràctica del mètode, he escoltat molts cops que un professional va amb una caixa d'eines i aplica la que li sembla més adequada segons la circumstància. Nosaltres cerquem al subjecte de la creació, aquell que ens fa ser una mica més autors de la nostra existència. Si aquest és

el nostre fi últim, com podem pensar que pot existir una bona tècnica, llesta per a ser aplicada? L'Artteràpia no pensa en un altra eina que la que es teixeix en la sessió entre la persona, els seus processos de creació i el vincle amb l'artterapeuta. No preexisteix a la sessió, es desenvolupa en ella. Es una creació compartida i asimètrica.

• **La posició ètica y el rol del artterapeuta**

Com tota intervenció amb persones, l'artterapeuta troba el seu fonament i la seva raó de d'intervenir en l'autorització de la persona que fa la petició d'ajut. Per tant ha d'existir una demanda manifesta –encara que ni hagin altres de latents–, per part de la persona o, depenent de la seva situació, de la família o de les entitats i institucions en las que aquesta hagi estat delegada.

Si té per objectiu facilitar les condicions que permetin construir un procés vital amb les persones implicades en la situació artterapèutica, ha de defugir actituds com les de voler "estar al servei de l'altre, d'ajudar-lo": això limita el reconeixement de la pròpia posició subjectiva i es, de vegades, una forma subtil d'omnipotència en la relació a l'altre.

No es un espai per a compartir entre artterapeuta y pacient. És una relació asimètrica –cadascú desenvolupant dos plànols del mateix procés– però no jeràrquica. Es podria definir com un "procés de diferenciació assistida" a partir d'una "diferenciació implicada". No es tracta tanmateix d'un acompanyament dirigit per l'artterapeuta, on el que guiaria el desenvolupament de la sessió serien les pròpies ressonàncies sobre allò que va succeint. És més aviat un espai per a l'escolta atenta i pausada, sense expectatives prèvies. Sense esperar respostes determinades. En atenció oberta a la proposta de l'altre. Atenció en com és en l'altre i per a l'altre el que ell mateix va manifestant, impulsant. L'artterapeuta registra i elabora, en un moment posterior, com l'implica el que succeeix, quines ressonàncies –ara sí–, té en ell el que va fent, el que va succeint en la sessió. Això és precisament el que facilita la llibertat per aquest especial inter-joc emocional en que es desenvolupa la sessió d'Artteràpia. Tot això haurà estat possible tan sols si abans l'artterapeuta ha seguit un procés psicoterapèutic personal.

L'artterapeuta atindrà que siguin les interrogacions, més que les certeses, les que guiïn la seva posició. "Fer cas" en la seva vessant humana i professional, a l'altre i amb l'altre. D'aquesta manera, la sessió tindrà lloc sense censura.

Les situacions aparentment negatives com les resistències i les absències, seran contemplades com a parts fonamental del procés. En la sessió no tindrà cabuda la moral –entesa com allò que es bo o dolent, pertinent o no, etc.– sinó l'ètica, aquella que acull el que presenta la persona i permet el seu desplegament per a la seva elaboració, amb l'única excepció d'allò que cau fora dels límits del marc, o sigui la violència i el sexe, diferenciant-los de l'agressivitat i la sexualitat, elements vertebradors de la subjectivitat, que hi tenen cabuda ja que no desborden la possibilitat de la seva elaboració dins d'allò que

el marc artterapèutic pot sostenir i elaborar.

Per tot això l'artterapeuta haurà de tenir cura amb les interpretacions, ja que en masses ocasions, la interpretació consisteix en un simple mecanisme de *projecció** que esborra la diferenciació entre l'artterapeuta i la persona. De la mateixa manera, l'artterapeuta tindrà que valorar la facilitació de la seva intervenció tècnica –al nivell dels llenguatges artístics, els materials i els seus procediments– sobre el procés, ja que no pot deixar de ser un *mediador* entre ells i la persona. Es per això que haurà d'ajustar les propostes per tal de que sigui la persona qui encari les produccions a partir de les seves capacitats, tot i que això també resa per a ell, vull dir que ha d'ajustar les propostes a les seves pròpies capacitats, a allò que sent que pot sostenir. Podríem tenir en compte aquí la frase del minimalistes: "*menys és més*".

• **L'Artteràpia en el nostre país**

Ja fa més d'una dècada que l'Artteràpia està present en el nostre país consolidant-se com a pràctica professional dins de diferents àmbits com l'educació, la salut, la integració social i comunitària i en el desenvolupament del potencial humà. Durant aquest recorregut s'han creat diverses associacions professionals d'artterapeutes i diverses formacions de Màster en les universitats espanyoles. La Universitat de Girona (UdG) desenvolupa el Màster Integratiu en Artteràpia que forma professionals en aquest àmbit des de l'any 2005, promogut per l'Associació Grefart (Associació professional d'artterapeutes) i la FUDG: Innovació i Formació (Fundació universitat de Girona). És en el 2010 que es crea la Federació Espanyola d'Associacions Professionals d'Artterapeutes (FEAPA), per donar representació i projecció a aquesta professió emergent i que en d'altres països com Anglaterra, Estats Units ja està reconeguda i consolidada.

Grefart una de les cinc associacions professionals fundadores de la FEAPA ha treballat amb diferents projectes d'intervenció artterapèutica amb diferents col·lectius com són el de la salut mental, drogodependències, immigració, gent gran, infants i joves, dones en risc, altes capacitats i discapacitats entre altres. També ha organitzat en diferents ciutats jornades adreçades a facilitar el coneixement de l'Artteràpia. A Girona ja s'han celebrat les V Jornades d'Artteràpia, Salut i Comunitat organitzades per Grefart i IAS (Institut d'Assistència Sanitària) i a Olot des II Jornades d'Artteràpia organitzades per Grefart, Altrart (Associació d'Artteràpia Olot) i la FES (Fundació d'Estudis Superiors d'Olot).

Miquel Izuel i Currià

L'ESPAI PROPI DINS L'ESPAI COMPARTIT: EL SILENCI COM A GENERADOR D'UN TREBALL EMOCIONAL I CREADOR

Aquesta és la presentació del cas d'una nena de nou anys portat en Artteràpia durant un any de treball i a una sessió setmanal. No és una presentació exhaustiva del cas, sinó que es tracta d'una narració sobre el cas on es mostra part del recorregut realitzat dins les sessions, que comporta la relació

de la nena amb la producció artística i amb l'artterapeuta, com també fóra de la sessió, amb el seguiment fet amb la mare i l'escola.

L'Anna ve derivada de l'EAP. Comenten al centre de psicologia i logopèdia, que podria fer Artteràpia. Diuen que la nena és molt introvertida, tancada, que no expressa emocions ni en el seu dir ni corporalment, que sempre es mostra impassible i amb una cara inexpressiva. Es posen en contacte per explicar el cas i comencem amb una reunió amb la família, més concretament amb la mare. El pare no pot venir a les reunions. És important que a les reunions de seguiment hi siguin els dos, el pare i la mare com a forma d'implicar-se en el procés de treball i també per poder escoltar el discurs de cadascú que no deixa de ser una forma de conèixer com es relaciona cadascú d'ells amb la filla. No és el cas, doncs només ve la mare.

La mare parla de la seva preocupació per l'Anna. Explica que hi ha molta diferència de quan està a casa amb quan està a fóra, que fóra de casa és molt tímida i li és difícil expressar-se i comunicar-se. Però sobretot a la mare li preocupa l'escola, comenta que porta retràs amb els continguts de les matèries, que li costa molt fer els deures, que s'enfada molt si alguna cosa no li surt i després ja no ho vol tornar a revisar. La mare l'ajuda cada dia a fer els deures, s'està amb ella tota l'estona per intentar que s'impliqui i els faci. Explica que aquest tema escolar l'arrossega de petita, des de que va començar l'escola. Preguntant a la mare, resulta que a ella també li va ser difícil l'escola i ho va patir molt de petita, no vol que li passi a la seva filla, però el cas, és que ja està passant. Per tant la mare està molt angoixada, cosa que no facilita al procés de la nena. Tal i com parla la mare, sembla que siguin una, observo que la mare parla de la nena com si fossin una sola persona en el sentit d'estar molt identificada amb la nena. Fa pensar doncs amb una dependència entre les dues i el plantejament pot ser en com passar d'una dependència a una autonomia del subjecte constituïda pel desenvolupament emocional i la seva integració de la que ens parla Winnicott.

Comencem el treball

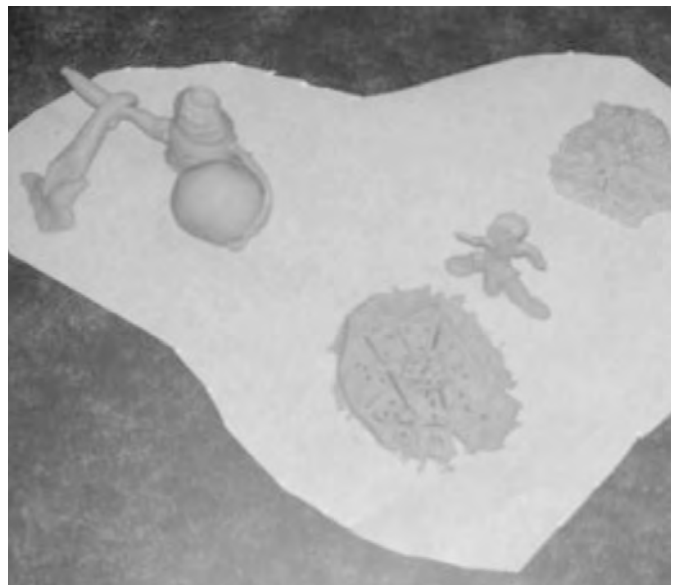
El treball amb l'Anna, comença amb l'oferiment d'uns materials bàsics, ceres, folis, llapis... proposades com fer gargots, donar forma, escriure una història... Diferents proposades i obertes perquè l'altre (l'Anna) se les pugui apropiari o que pugui crear les seves proposades personals. Des de el principi, l'Anna s'implica en les sessions, es concentra amb les proposades, les pot treballar i sembla que li agrada. Està molt silenciosa, passem llargues estones en silenci, 30-40 minuts mentre ella va treballant. L'acompanyament varia segon com se la veu, a estones un acostament físic al seu costat, a estones més allunyat, a estones encara més allunyat passant de la taula on ella treballa a una altra taula. Des d'aquest lloc, l'Anna es mostra còmode com per poder fer lliurement sense perdre'm de vista i vigilant on sóc. Fa pensar en aquesta dependència de tenir algú per poder fer el que toca fer.

A les primeres produccions, apareixen aspectes d'interessos

de la seva vida, el futbol, la família. Els personatges que fa, són representacions dels reals, amics, cosines, família. Tot i que se la veu amb recursos en el seu fer, per dibuixar, per pintar, no se la veu amb massa imaginació al principi i si "s'equivoca", en el sentit que no li surt com voldria, ja ho dona per perdut, no vol modificar ni continuar, passa a una altra cosa. És molt meticulosa, curosa, ordenada en el seu fer, demana permís per utilitzar materials i parla quan se li pregunta sobre el que fa, sinó no parla. Sembla que li és difícil arriscar-se.

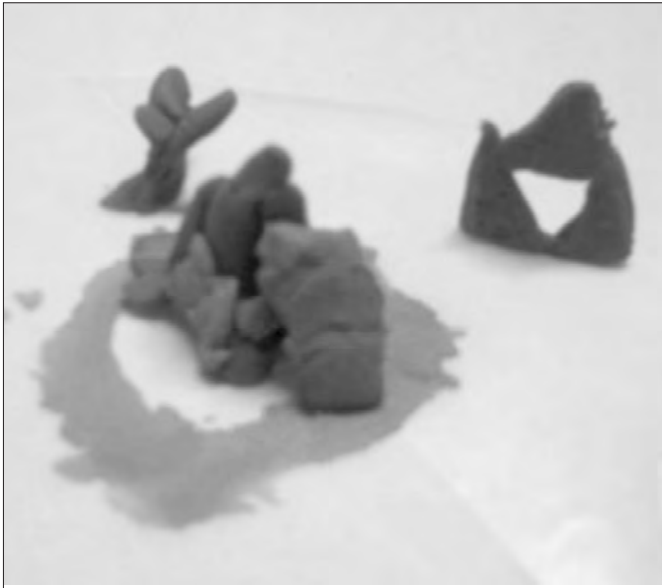
Una forma que trobem perquè pugui verbalitzar alguna cosa és inventar històries, ella les explica i jo les escric, són històries sobre els amics, la família, el futbol. Són temes que probablement la seguritzen, allò conegut i familiar, temes on agafar-se perquè anar a altres llocs diferents d'un mateix és complexe i necessita del seu temps. Aquest fer, es va repetint durant el procés, va inventant històries i jo les escric, li agrada i aquí parla i es desplega obertament tot i que són històries de fets, de definició d'unes accions i no d'emocions o actituds, ni de diàlegs.

No fa lligam d'una sessió a una altra, si se li pregunta sobre la sessió anterior, fa una descripció però no parla dels continguts (vaig pintar, vaig dir una història, vaig retallar...) i sembla que no li interessa el que ja està fet, vol fer coses noves. Quan hi ha material nou, li agrada, l'utilitza. Amb la plastilina es posa a treballar de valent, implicada, concentrada amb grans silencis, treballant sola, sembla talment que està amb diàleg amb ella mateixa amb la producció, amb el seu fer. Fa una escena d'una vivència viscuda a les vacances: el pizzer, les pizzes, el ninot de neu (que li agraden molt) Fig 1.



(fig. 1)

És interessant observar les proporcions i les separacions. Fa unes pizzes molt grans en relació al pizzer. Aquesta escena la lliga amb una altra vivència, que és la cabanya, el penjador i és on viuen el pizzer i el ninot de neu Fig 2. Observant les separacions: parets, portes i finestres a la Fig 3.



(fig. 2)



(fig. 3)

Intenta encaixar les dues produccions i ho aconsegueix. Poden estar juntes i encaixar o estar separades, sembla que tenen opció i joc... hi ha un moviment, ajuntar i separar. Potser també hi ha un moviment intern en l'Anna, un començar a jugar i un permetre's construir altres espais interiors.

Amb unes quantes sessions va veient que és un espai i un treball diferent, que pot fer i desfer sense censura, en definitiva pot jugar. Un jugar del que parla Winnicot: "En el joc i tan sols

en ell, el nen i l'adult estan en llibertat de ser creadors".

A prop dels nadals fa una pintura tota dividida per colors, li agrada dibuixar a sobre la pintura molla, amb un escuradents Fig. 4. Li agrada treballar amb la pintura, pot experimentar, fer barreges, se la veu gaudint, satisfeta, menys defensada internament -. Fa una altra producció en què separa els espais fent dues escenes, i diu: "això és a dins i això és a fóra" Fig 5.



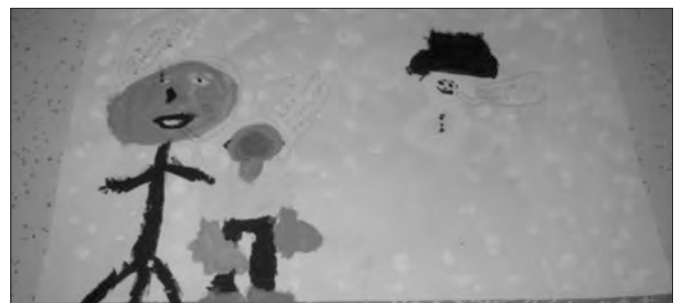
(fig. 4)



(fig. 5)

Torna el tema de la separació: és força interessant una separació dins el mateix espai. Potser ens podem preguntar, què deu estar separant l'Anna? Què està creant l'Anna amb aquesta separació? Una qüestió que es manté oberta i amb constant interrogació, sense resposta concreta, posant a treballar en mi tot allò que pugui associar i reflexionar.

Segueix amb una altra pintura, comença fent la divisió del full però no l'acaba, només senyala uns puntets de color verd, ho observo i ho considero important fig 6. Aquí estan els personatges junts dins la mateixa escena i amb diàleg. I al fi apareix una última producció, en que ja no fa la divisió i crea pròpiament una escena de relació entre els personatges en un espai compartit fig 7.



(fig. 6)



(fig. 7)

D'aquestes produccions és important veure que comença a inventar personatges. Sembla que l'Anna està més creativa, com si el fet d'anar separant, diferenciant, li permetés una altra cosa diferent, passar d'una escena del seu ideal-realitat immediata: els regals i el ninot de neu a una escena inventada. Aquest separar li permet inventar, imaginar i crear. El fet de deixar-la fer lliurement, al seu ritme, donant-li forma al seu procés, fa que pugui desenvolupar-se i posar en la producció quelcom propi, un permetre's com anomenava abans i per tant una confiança que li obre noves portes de sí mateixa en l'experimentar, el jugar, que no deixa de ser un posar-se en diàleg amb ella mateixa mitjançant la producció artterapèutica. Confiança que també ha estat donada per l'acompanyament, mantenint les condicions perquè pugui passar, escoltant els llargs silencis i creant una forma de relació diferent amb l'Anna a partir de la seva producció artterapèutica.

Segurament aquestes separacions tenen a veure en poder-se separar / diferenciar de la mare, a començar a tenir una certa autonomia emocional, de trobar el seu propi espai intern on la imaginació obté la forma de la producció.

Després de mig any de treball es fa reunió amb l'escola i es parla del canvi a nivell personal de l'Anna. Comença a estar més expressiva, més desinhibida. La tutora comenta que està contenta perquè ha vist a l'Anna enfadant-se amb una companya, cosa que no havia presenciada mai abans. Es mantenen les dificultats amb els continguts escolars. Se li dóna temps fins a final de curs per diagnosticar.

L'Anna comença a estar més expressiva, espontània, no està tant introvertida ni tímida, es manté així. Fa pensar doncs que hi ha canvis estructurals. També hi ha un canvi en l'escola, sobretot en la forma en com ella es relaciona amb el tema escolar, posa més interès i per tant paciència en el seu fer. Tot i que va justa en algunes matèries ho tira tot endavant.

Després de la pintura torna a produccions de la realitat immediata, del futbol i la família, a allò conegut, familiar i seguritzador. També el futbol es pot pensar com una forma de portar el pare a la sessió, ja que no assisteix a les reunions i sembla que la mare ocupa tot l'espai. Cal tenir en compte que és amb el pare que mira i parla del futbol i que també hi juga.

Un dia, només d'arribar, l'Anna veu tres pilotes que estan en el material del centre i les comença a tocar i jugar. A partir d'aquí

i durant unes quantes sessions ens posem a jugar amb les pilotes que les convertim en uns personatges, els hi donem veu i representem històries improvisadament i conjuntament. Està molt oberta i espontània, "està jugant", inventant i creant. Durant aquestes sessions, en alguns moments l'Anna parla d'ella, de com se sent, explica vivències que ha tingut a l'escola o a casa, en definitiva parla de les seves emocions, cosa que al principi era impensable que pogués passar. Cal recordar que només parlava d'accions.

Quan s'acaben les històries amb les pilotes, no torna als temes seguritzadors i crea un personatge amb cartró i el pinta, mentre jo en faig un altre. Juguem juntes amb els dos personatges interpretant-los i creant escenes, es diverteix molt, seguint la línia del joc amb les pilotes. Es dedica una sessió per fer la tapa del cap fig 8. És important el treball que li suposa fer aquesta tapa, quelcom passa amb aquest fer, una tapa que té com a funció obrir i tancar l'interior del personatge. S'agafa el temps, fins que ho aconsegueix. Quan ho aconsegueix, a dins hi posa el meu personatge, i finalment crea una història amb els dos fig 9. En aquest moment incorpora un personatge en l'altre quan aquests ja estan separats. El personatge que vola l'Estel, té la casa a dins el personatge Josep perquè pugui caminar, diu l'Anna. Està molt més espontània, juga, es diverteix i crea.



(fig. 9)



(fig. 9)

Segurament està incorporant alguna cosa de les sessions. La relació amb l'artterapeuta, aquest crear plegades, tenint el seu propi temps i llibertat, li ha permès sobretot obrir un tancament emocional que tenia i experimentar des de les seves pròpies capacitats, sense imposar-se, d'entrada, res concret a aconseguir. Com diu Miquel Izuel: *és de la vivència integradora d'allò emocional que se'n deriven una sèrie d'efectes fonamentals per a la persona com són els psicoterapèutics, els educatius, el desenvolupament del potencial humà i la inclusió social.*

Una distància suficientment bona en l'acompanyament, acostar-se i/o separar-se, els llargs silencis que ella anava omplint de contingut propi, les projeccions en les produccions i les seves transformacions, li han donat la possibilitat de crear un espai intern relacionat amb el nostre vincle i amb la realitat simbolitzada de la producció artterapèutica.

Amb la reunió amb la mare, explica que veu a l'Anna més independent, potser en podríem dir que és més autònoma. La mare comenta que vol fer coses sola com anar a l'escola (sola o amb amics), que la veu contenta, que no s'enfada tant amb els deures, o sigui que té més capacitat per tolerar la frustració.

A l'última reunió amb l'escola i la psicopedagoga, decideixen diagnosticar-li dislèxia, doncs les seves dificultats, sobretot en

la comprensió lectora, es mantenen i per tant s'hi fa un seguiment proper en aquesta direcció.

Aquest treball artterapèutic ha permès canvis importants. Alguna cosa de la seva seguretat interna, de la confiança amb ella mateixa, de la capacitat d'arriscar-se i posar-se en joc li permetrà fer un recorregut diferent. Tenir una relació altra amb el tema escolar. Més autonomia i recursos propis. Potser ja no hi ha tanta separació entre les seves capacitats actuals i allò que el seu entorn espera d'ella.

S'ha necessitat pràcticament un any de treball artterapèutic amb l'Anna. Com diu Winnicott: *"Per dominar el que està a fóra és precís fer coses, no solsament pensar o desitjar, i fer coses porta temps. Jugar és fer"*.

Per acabar una cita de la Françoise Dolto: *"No tenim res a imposar als nens. En la meua opinió hi ha una sola manera d'ajudar-los: essent autèntics nosaltres mateixos i dient als nens que no sabem, però que ells han d'aprendre a saber; que nosaltres no fabriquem el seu futur, sino que el crearan ells; otorgant-llis el paper d'encarregar-se del seu destí exactament com ells vulguin prendre'l"*.

Alicia Expósito Comino

Referències Bibliogràfiques

- DOLTO, F (1986). *La causa de los niños*. Buenos Aires. Ed. Paidós
- IZUEL, M. (2005). *De la transferencia al vínculo: oportunidad de la ficción en los procesos terapéuticos*. Cuadernos de Psicomotricidad no 29. p. 15-22. Guipuzkoa. Escuela de Psicomotricidad de la UNED.
- IZUEL, M. (2009) "Entre los desfiladeros de lo imaginario y lo simbólico, la búsqueda del autor". *Revista Encuentros con la Expresión*, nº 2. p. 13-23. Murcia. Mancomunidad del valle del Ricote.
- IZUEL, M. (2011) "El dispositivo grupal en la formación personal de arteterapeutas". *Revista: Arteterapia. Papeles de Arteterapia y educación artística para la inclusión social*, nº 6. p. 33-49. Madrid. Universidad Complutense de Madrid.
- IZUEL, M. VALLÉS, J. "Competencias profesionales e investigación en Arteterapia" *Revista: Arteterapia. Papeles de Arteterapia y educación artística para la inclusión social*, nº 7. p. 13-23. Madrid. Universidad Complutense de Madrid.
- LAPLANCHE, J. PONTALIS, J.-B. *Diccionario de Psicoanálisis*. Ed. Labor S. A. Barcelona
- WINNICOTT, D. W. (1984) *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa.
- WINNICOTT, D. W. (2012) *La naturaleza humana*. Buenos Aires. Ed. Paidós.

Correspondència amb els autors: *Miquel Izuel Currià*, Artterapeuta. Psicoanalista. Llicenciat en Psicologia. President de GREFART. President de la FEAPA (Federació Espanyola d'Associacions Professionals d'Artteràpia). Vicepresident de C.FRONTES (Clínica en les Fronteres. Associació per a l'atenció de la Salut). Director i Professor del Màster Integratiu en Artteràpia i del Diploma de Postgrau en Artteràpia per la UdG. E-mail: miquelizuelcurria@gmail.com.

Àlicia Expósito, Artterapeuta, vicepresidenta de GREFART (Associació professional d'artterapeutes) i presidenta d'ALTRART (Associació d'Artteràpia Olot). Llicenciada en Coreografia i Tècniques d'Interpretació de la Dansa. Màster integratiu en Artteràpia UdG. Coordinadora i docent del Diploma de Postgrau en Artteràpia i del Màster integratiu en Artteràpia UdG. E-mail: aleceya@gmail.com

METODOLOGIA TEACCH: proposta d'intervenció amb alumnat amb trastorn de l'espectre autista al CEE Can Rigol

José Navas Sánchez

Mestre d'educació especial

Tutor d'una aula amb alumnat TEA i coordinador del Departament TEA al CEE Can Rigol

Aida Sardà

Mestra d'educació especial

Tutora d'una aula amb alumnat TEA i coordinadora del Departament TEA al CEE Can Rigol

Mònica Perea

Mestra d'educació especial

Tutora d'una aula amb alumnat TEA. Integrant del departament TEA al CEE Can Rigol

RESUMEN

"Metodologia TEACCH: proposta de intervenció con alum- nos con trastorno del espectro autista al CEE Can Rigol"

En este artículo se expone la metodología TEACCH aplicada desde la perspectiva de la escuela de educación especial Can Rigol. La experiencia empezó a ponerse en práctica el curso 2011-2012 en una clase de alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) de la etapa de primaria. Debido al éxito de la aplicación, este año se ha introducido en tres clases más. Los resultados han sido muy satisfactorios ya que trabajando con este método se tienen en cuenta las características concretas de este tipo de alumnos, concretamente se realiza compensando las limitaciones que presentan en las funciones ejecutivas.

En el desarrollo del artículo se explican los cuatro componentes fundamentales que se tienen que tener presentes cuando se empieza a introducir esta metodología con alumnos con TEA: estructura física de la clase, horarios y agendas visuales, sistemas de trabajo y estructura e información visual.

ABSTRACT

"Methodology TEACCH: proposal of intervention with chil- dren who suffer autism spectrum disorder in the Special Education Center Can Rigol"

In this article we explain how TEACCH methodology has been used within the parameters of Can Rigol's School for Special Needs. This experience started off in 2011-2012 with a group of pupils with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the first stage of the official educational degree. After obtaining excellent results, this methodology is going to be used with other three groups. This success is a consequence of taking in account the particular profile of the pupils and aiming to balance the concrete limitations that they show in their executive functionality.

In the development of this paper we explain the four essential components that must be present in the moment of introducing this methodology with ASD pupils: work systems, physical structure, schedules and visual structure.

INTRODUCCIÓ

Des de fa un temps ha aparegut una proliferació de recerques referides als Trastorns de l'Espectre Autista (TEA), que ha influït en els criteris i la categoria diagnòstica. No obstant això, els professionals que treballem dia a dia a les aules manquem d'estratègies clares, pràctiques i suficientment eficaces.

La metodologia TEACCH ha estat posada en pràctica en altres països des de fa anys, i té una evidència científica que garanteix l'èxit en la millora de l'educació i la qualitat de vida de les persones amb TEA.

Per què funciona? Quan parlem de persones amb aquest tipus de trastorn, hem de saber que presenten dificultats en les funcions executives. Qualsevol persona aconsegueix un funcionament autònom en la vida diària gràcies a una sèrie de capacitats, com ara la inhibició de resposta, la memòria de treball verbal i no verbal, l'autoregulació i altres processos que ens ajuden a resoldre problemes que se'ns plantegen. Aquestes funcions estan alterades en les persones amb TEA i, mitjançant la metodologia TEACCH, els professionals som capaços de donar estratègies i establir mètodes per compensar aquestes mancances.

Si anem a l'origen d'aquesta pràctica ens situem en 1966,

Carolina del Nord, quan Eric Shople va fundar amb el suport del seu govern federal la DIVISIÓ TEACCH (*Treatment i and Education of Autistic related communication Handicapped Children*). Amb el pas dels anys, la DIVISIÓ TEACCH s'ha anat estructurant fins a convertir-se en un dels serveis clínics de major referència per a les persones amb TEA en Carolina del Nord; incloent des de l'avaluació diagnòstica fins al tractament educatiu, passant per la col·laboració amb les famílies.

Al C.E.E. Can Rigol anomenem METODOLOGIA TEACCH a la part d'intervenció educativa que al nostre centre estem aplicant des del curs 2011-2012, de manera experimental, i que comença a deixar entreveure el seu èxit.

Els objectius poden variar depenent de l'alumne concret, la seva edat i les seves capacitats, però malgrat les diferències entre l'alumnat, trobem un objectiu comú que és l'eix vertebrador d'aquesta metodologia: **"permetre que les persones amb TEA es desenvolupin de la manera més significativa, productiva i independent possible"**.

El curs passat, vam començar al nostre centre a aplicar la metodologia amb un grup d'alumnes de l'etapa de primària, entre 6-9 anys, amb bons resultats. És per això que aquest

any s'està començant a aplicar a tres grups més de l'escola, un altre de primària, un d'infantil i un de secundària.

A continuació explicarem les diverses parts de la metodologia des de la nostra experiència pràctica.

1. ACCEPTACIÓ DE LES DIFERÈNCIES

En educació especial, i més concretament en la intervenció amb l'alumnat amb TEA, les famílies i els professionals hem de tenir molt clar els destinataris presenten unes característiques permanents que no podem canviar. En el cas de l'alumnat amb TEA hem de ser capaços d'acceptar que perceben el seu entorn de manera diferent i que processen la informació i els estímuls externs de manera diferent. Més endavant concretarem.

Si això ho sumem a que la ciència encara no ens mostra que els Trastorns de l'Espectre Autista siguin una malaltia amb cura, es considera molt més positiu adaptar-se a les seves estructures mentals, per això els professionals *no volem canviar a la persona amb TEA, volem adaptar-nos a les seves característiques mentals per aconseguir que aprenguin tot el possible.*

2. COMPONENTS DE LA METODOLOGIA TEACCH

La metodologia TEACCH, conforme l'apliquem al nostre centre, està formada per diferents components que engloben el que diem "ensenyament estructurat". És la nostra eina fonamental i ens permet tenir en compte en les nostres programacions individuals les habilitats, les dificultats i els interessos de l'alumnat al qual ens referim.

Aquest ensenyament estructurat conté quatre eixos fonamentals en el nostre dia a dia: *estructura física de l'aula, horaris i agendes visuals, sistemes de treball i estructura i informació visual.* A continuació apareixeran exemples de com és essencial tenir molt presents aquests eixos a l'hora d'intervenir.

2.1 Estructura física de l'aula

Aquest és el primer pas que ens van plantejar per començar a introduir l'ensenyament estructurat.

Per a l'alumnat amb TEA, tal i com afirmen Gary Mesibov i Marie Howley,¹ l'aula pot ser un entorn caòtic que els provoca ansietat i confusió degut als freqüents problemes que tenen per segmentar el seu entorn. Per aquest motiu molts alumnes necessiten un entorn físic clar i visualment organitzat.

Molt sovint els nostres alumnes necessiten identificar la finalitat de l'espai, tenir clar què esperem d'ells en cada espai de l'aula. Estructurant l'espai de manera adequada els ajudem a que l'aula tingui sentit a l'hora que minimitzem les distraccions.

El primer que vam fer al curs 2011-2012, abans d'estructurar l'espai, va ser pensar en quins aprenentatges són els importants i a quines zones es podrien assignar aquests, sense oblidar quines són les necessitats de l'alumnat. El resultat va ser la divisió de l'aula en segments visualment clars amb l'assignació d'activitats i/o necessitats a cada espai o zona.

Actualment, a nivell general, les aules tenen les següents zones:

- **Zona d'atenció conjunta:** En aquesta zona hi ha tants pupitres i cadires com alumnes, que normalment estan situats cara a la pissarra digital interactiva (si hi ha). Els alumnes han d'estar tots atents a la mateixa hora a les explicacions del docent, però no hi ha cap exigència d'aprenentatge social entre ells (no s'han de mirar, ni tocar, ni comunicar-se entre ells). Les habilitats socials són un gran repte per a ells i no els podem demanar que estiguin atents a una explicació a l'hora que estan interactuant. No vol dir que no s'hagin de treballar però no en aquests espai.
- **Zona de treball en grup:** Aquest espai està format per una taula gran i tantes cadires com alumnes. A diferència de la zona anterior, aquí sí tenim el mobiliari preparat per la interacció, no només han d'estar un al costat de l'altre, si no que també tenen companys/es enfront. L'espai pot incitar a interactuar entre ells, mirar-se, estar atents al que fa l'altre, respondre a una conducta de l'altra, etc. A més, les activitats que es programen en aquest espai contenen una part d'habilitats (mirar el temps que fa i informar als companys, saludar-se pel matí, fer joc de torns, activitats manipulatives on han de compartir peces, etc).
- **Zona de descans:** Aquesta zona sol tenir un matalàs, i els alumnes poden estirar-se si es planteja una activitat de relaxació o simplement si estan cansats i necessiten descansar (desconnectar, dormir, estirar-se, etc.).
- **Zona de joc:** És l'espai de l'aula on poden trobar joguines i/o objectes de diferents tipus que els agraden. En aquest espai poden coincidir més d'un alumne/a i també pot intervenir la persona adulta, perquè puguin avançar en el joc o en la interacció entre ells.
- **Zona de treball autònom:** Aquest espai es dissenya perquè la persona amb TEA aprengui a treballar de manera autònoma. En la majoria dels casos tenen una prestatgeria a la seva esquerra (amb la feina que han de fer), una taula al centre (on realitzen la feina) i un recipient a la dreta on deixar la feina acabada. El contingut d'aquesta feina ja ha estat après (requirit perquè ho facin de manera autònoma), així doncs aquest racó ens serveix per mantenir els aprenentatges ja assolits.
- **Zona d'ordinadors:** En aquesta zona és on es troba l'ordinador o els ordinadors que poden manipular. Pot estar l'adult, quan es planteja alguna activitat que requereix ordinador amb el suport del docent, o bé l'alumne de manera autònoma quan poden veure vídeos o jugar a jocs que els agraden.

- **Zona de treball 1 a 1:** En aquesta zona sol haver una taula i dues cadires, una per al nen/a i una altra per a la persona adulta que treballarà amb ell/a. Normalment és aquí on es treballen les activitats que requereixen més suport amb continguts més abstractes. Cal apuntar que la situació de l'adult (al costat, enfront o darrere) dependrà de la tolerància de la persona amb TEA a la interacció, tot i que pot variar i es pot millorar en aquest aspecte).

Les zones estan separades amb mobiliari (normalment pres tatgeries o paravents segurs) i/o delimitades al terra amb cel de colors, triant un color diferent per a cada espai. No totes les zones apareixen en totes les aules, ni tampoc la quantitat concreta de cada zona és igual, depèn de les necessitats; així en un aula potser només hi ha un racó de treball autònom, i en una altra quatre, o en un aula hi ha dues zones de descans, mentre que en la resta solament una.

Cal afegir que l'estructura física de l'aula que nosaltres hem triat pel nostre centre no és la única possible. Aquestes decisions s'han de prendre en base a les característiques i les necessitats de l'alumnat, de fet entre les nostres aules existeixen diferències que corresponen a la diversitat de l'alumnat.

2.2 Horaris i agendes visuals

A l'inici de l'article s'indicava que les persones amb TEA tenien alterades les funcions executives; els horaris visuals els ajuden a compensar les dificultats d'aquest alumnat en capacitat de previsió (memòria de treball no verbal). La capacitat de previsió implica preveure el que passarà en un futur, des del més immediat fins el més llunyà. Això traduït a l'aula, implica que els alumnes puguin anticipar quines activitats faran durant el dia, quina activitat va primer, quina després, quantes faran, etc. La deficiència en aquesta capacitat es pot observar en l'alumnat realitzant diferents manifestacions conductuals, romandre constantment passiu, expressar angoixa mitjançant conductes no adequades, etc.

Amb els horaris visuals compensem aquestes dificultats, i els alumnes guanyen en autonomia i redueixen les angoixes, ja que amb sistemes visuals poden comprendre el que s'espera d'ells, és a dir, saben quines activitats han de fer i en quin ordre.

Els professionals que treballem amb alumnat amb TEA a Can Rigol, concretament els tutors i les tutores, ens encarreguem d'elaborar els horaris, sempre comptant amb el suport del personal d'audició i llenguatge. Es poden elaborar diferents tipus d'horaris, sempre atenent a les característiques de l'infant. A continuació es descriuen els criteris per l'elaboració:

- **Nivell de representació de l'alumne:** segons el qual els elements visuals que fem servir són (de menor a major grau de representació) objecte real o part d'objecte, fotografia d'objecte real, pictograma/dibuix, i la paraula escrita (aquesta última sempre

que hi hagi comprensió a banda de descodificació).

- **Percepció visual i motricitat fina:** aquestes característiques determinaran la grandària del suport visual, i si calen adaptacions perquè l'alumne/a el pugui manipular (enganxar-ho en base de cartró per exemple). Cal dir que normalment la percepció visual i el desenvolupament motriu no presenta diferències entre una persona amb TEA i una persona neurotípica. No obstant això ens podem trobar amb alumnat que presenta trastorns associats.

- **Nivell cognitiu:** el nivell cognitiu de l'alumne ens ajudarà a saber el nombre d'activitats que se li poden senyalitzar. Tenim infants que simplement poden comprendre "ara fem això" i "després això" (només dues activitats senyalitzades) i infants que poden tenir un horari planificat per tot el dia.

El fet que tinguin un horari establert no vol dir que l'alumne no pugui triar cap de les activitats. És per això que l'alumnat que té aquesta capacitat o la pot aprendre, troba senyalitzades en el seu horari estones de temps lliure, on amb ajuda de suport visual tria l'activitat que vol fer (jugar descansar, veure un vídeo, etc.)

Per últim, cal apuntar que els horaris són una eina fonamental per treballar la millora conductual. Sabem que l'alumnat amb TEA presenta uns patrons i interessos repetitius, i molts cops demanen fer de manera repetida la mateixa activitat. El fet de poder col·locar-li de manera visual al seu horari allò que volen després de les activitats que el mestre proposa, els dóna tranquil·litat, ja que poden veure que sí ho podran fer i en quin moment (després de llengua, per exemple). Les consignes simplement orals com "podràs veure un vídeo després de la fitxa" no els dóna la certesa.

2.3. Sistemes de treball

Des d'edats ben primerenques s'afavoreix l'autonomia de l'alumnat buscant i ajudant a que desenvolupin habilitats organitzatives. Els alumnes de qualsevol edat necessiten desenvolupar hàbits de treball i d'estudi i la capacitat per desenvolupar-se de manera autònoma dins l'aula. Els alumnes amb TEA presenten dificultats en aquest àmbit causats per una manca d'habilitats organitzatives, de seguiment de seqüències i de segmentació de la tasca. Sovint presenten una percepció de l'activitat confusa i interminable (sense fi), a més es caracteritzen per tenir patrons de comportament, interessos o activitats restringides i repetitives, així doncs ens trobem amb greus dificultats quan s'han d'enfrontar a una tasca que desemboquen en conductes disruptives, frustracions, conductes passives, etc.

De la mateixa manera que els horaris o agendes visuals, els sistemes de treball són una forma d'organització dins l'aula. Es tracta d'una estratègia que ajuda als alumnes a saber el que s'espera d'ells/es en cada activitat i els permet organitzar-se de manera sistemàtica i poder acabar les seves tasques de

manera autònoma. És a dir, és una forma efectiva d'organitzar les activitats individuals que proporciona a l'alumnat estratègies per comprendre conceptes relacionats amb l'activitat (per exemple el fi de la tasca).

Els sistemes de treball són una manera sistemàtica i visual que permet que l'alumne amb TEA sigui capaç de deduir, per la informació visual, les següents qüestions:

- Quina feina he de fer?
- Quant treball he de fer?
- Com se que estic avançant?
- Com se quan hauré acabat?
- Què he de fer amb la feina acabada?
- Què faré a continuació?

Existeixen diferents sistemes de treball depenent del nivell cognitiu de l'alumne. Tenint en compte que a les aules específiques d'autisme del nostre centre els alumnes tenen associat una discapacitat intel·lectual, a Can Rigol fem ús del sistema de treball més senzill: d'esquerra a dreta. L'alumne té a l'esquerra de la taula les activitats que ha de dur a terme organitzades en diferents safates de treball (una sobre l'altra), agafa la safata corresponent fa l'activitat i quan acaba deixa la safata a la dreta de la taula en una caixa senyalada amb el pictograma "acabat". Així repetidament fins que ha finalitzat totes les safates. Les tasques presentades són predictibles, és a dir, l'infant sap en tot moment el què ha de fer, i marquen de manera visual i intuïtiva el final de la tasca. A més, l'alumne és conscient de quan ha acabat totes les safates d'activitats de la zona de treball autònom, ja que no queden més safates a la banda esquerra, totes estan a la capsa d'acabat. La comprensió del concepte "acabat" és de vital importància ja que aporta la sensació de finalitzat oferint un procés amb més significat que redueix, així, l'ansietat.

Tot i que el sistema de treball d'esquerra a dreta és el més utilitzat a l'escola, en alumnes que han evolucionat favorablement i que, per tant, aquests sistemes ja són massa senzills, se'ls està introduint sistemes de treball per emparellament, és a dir codificats per colors, números, formes, etc. És un sistema de treball més complex que implica més processos cognitius com l'associació per codis.

La metodologia TEACCH ha causat gran impacte a l'escola i altres mestres que no tenen aules amb autisme han volgut fer-ne ús. És el cas d'un mestre que té un alumne amb autisme de mig/alt funcionament i que establirà les pautes que implica la metodologia. Entre elles el racó de treball autònom. En aquest cas s'utilitzarà un sistema de treball escrit ja que l'alumne comprèn amb facilitat la paraula escrita. Aquest sistema és més sofisticat i implica processos cognitius més sofisticats.

En definitiva, mirar l'horari i dur a terme el sistema de treball són dues activitats que van unides i que afavoreixen l'autonomia de l'alumne i aporten flexibilitat. Aquestes dues rutines són estratègies compensatòries de les dificultats per organitzar-se,

per anticipar, seqüenciar, per saber que s'espera d'ells, per preveure el fi de la tasca, i la capacitat per resoldre problemes.

2.4. Estructura i informació visual

Abans d'entrar en matèria, recordem de nou les grans limitacions que les persones diagnosticades amb TEA presenten en les funcions executives, en aquest apartat ens referim a la memòria de treball, que és el procés de retenir una nova informació a l'hora que recuperem coneixement i procediments anteriors per aplicar-los a la nova informació. Hi ha dos tipus de memòria de treball la memòria de treball no verbal i la memòria de treball verbal. El primer es refereix a les imatges visuals del passat que utilitzem a la nostra ment per tal de guiar-nos en dia a dia. Segons Barkley és "l'ull de la ment". El segon és la parla autodirigida, és a dir parlar-nos a nosaltres mateixos per tal d'autoregular les nostres accions, segons Barkley "la veu de la ment". Tenint en compte la gran afectació en aquestes funcions podem entendre que els i les alumnes amb Trastorn de l'Espectre Autista són pensadors visuals, això vol dir que necessiten que la informació es presenti de manera visual i seqüencial, ja que així és més fàcil de comprendre que no pas si els la presentem de manera auditiva i temporal. Com a conseqüència de les grans limitacions en la memòria de treball podem entendre que requereixen l'ús d'instruccions visuals, explicades a continuació, pel funcionament en el seu dia a dia.

Així doncs, l'estructuració visual s'utilitza per organitzar, clarificar i diferenciar les tasques i activitats que els presentem. A través d'aquesta informació potenciem una sèrie d'objectius molt necessaris per proporcionar al nostre alumnat una estructuració i comprensió del seu entorn: proporcionar un significat a les tasques que realitzen, millorar la independència de l'alumne, ja que els suports visuals funcionen a mode de recordatori permanent que els permet actuar de manera autònoma, per exemple els passos a seguir per vestir-se, rentar-se les dents, dutxar-se, parar taula, etc, afavorir la comprensió de les expectatives que tenim dipositades en l'alumne: que és el que ha de fer i quan, reduir problemes de conducta, ja sigui agressiva o passiva, i millorar la competència social, donant claus per saber com interactuar amb la resta: què ha de fer o dir.

A mode d'exemple per tal que quedi prou clar com utilitzem les instruccions visuals, a continuació s'exposa un cas amb els seus passos: l'activitat de rentar dents. La seqüència és la següent: posar pasta en el raspall, obrir aixeta, mullar el raspall, rentar dents, esbandir boca, mullar el raspall i eixugar la boca. Tots aquests passos estan fets amb pictogrames, però com ja s'ha explicat anteriorment depèn del nivell de l'alumne presentarem la informació d'una manera o d'una altra. A més, les instruccions poden ser molt diverses en funció dels passos que posem, és a dir, potser un alumne només necessita tres passos de la seqüència de rentar dents (posar pasta, rentar dents i eixugar-se, per exemple), però potser algú altre necessita tots els passos, ja que si ens oblidem algun pas per posar-li pot ser que es quedi aturat sense saber el que ha de fer perquè no ho té senyalitzat en les instruccions visuals.

Per tal d'assegurar-nos que la informació arribi correctament als nostres alumnes hem de treballar tres eixos molt importants:

- **Claredat visual:** aquest fa referència a com presentem el material per atraure l'atenció de l'alumne de manera que es centri en el què és més rellevant i en el que ens interessa; es poden utilitzar diferents estratègies com colors, ressaltar la informació més important amb una mida més gran de la imatge, lletra o objecte, indicar amb una fletxa per on ha de començar la fitxa, etc.
- **Organització visual:** la manera en què estan organitzats els materials és molt important per l'alumnat. Cal estructurar i organitzar la tasca que ha de fer i l'espai on l'ha de fer, és a dir, si està treballant amb construccions hem de col·locar una caixa i dins les peces que haurà d'utilitzar, no les ha de tenir totes disperses per la taula, ja que això li pot crear angoixa i no farà l'activitat correctament. Així doncs, és interessant utilitzar capsos i recipients per delimitar la quantitat de peces que ha d'utilitzar, estructurar l'activitat d'esquerra a dreta, delimitar l'espai en el que ha de treballar, etc. Això farà que l'alumne es centri exclusivament en allò que està fent i l'entorn no li creï angoixa, nerviosisme o passivitat.
- **Instruccions visuals:** són els passos, seqüències o suggeriments escrits que ofereixen a l'alumne una informació clara sobre com realitzar una tasca. Aquestes instruccions poden ser de manera escrita, instruccions gràfiques amb paraules aïllades, pictogrames, fotografies reals o plantilles; si utilitzen un tipus d'instrucció visual o un altre dependrà del nivell d'abstracció i simbolització de l'alumne. Es pot utilitzar aquesta estratègia per totes les activitats que faci l'alumne, per exemple passos per saber com rentar-se les dents, com preparar-se un entrepà, seqüències per potenciar l'autonomia sobre com començar a esmorzar tot sol o normes dels racons. Aquestes últimes són molt importants i funcionen molt bé en l'alumnat, ja que com s'ha explicat anteriorment cada zona de l'aula té una manera de treballar molt concreta, així doncs a través d'aquestes normes els alumnes saben en tot moment el que han de fer. A mode d'exemple, en el racó d'atenció conjunta tenen enganxat a sobre de la taula unes normes amb pictogrames on s'explica que han d'estar asseguts, mirant al mestre i quan acabin es poden aixecar; en el moment que intentin aixecar-se, enlloc de verbalitzar que s'asseguin, els hem d'assenyalar les instruccions visuals que tenen a la taula i assegurar-nos que l'alumne les estigui mirant.

En resum, cal adaptar totes les tasques que realitzen de manera visual per assegurar-nos que la informació arribi tal i com necessiten els nostres alumnes; els hem de proporcionar un significat a les tasques que realitzen i així crearem un entorn

estructurat i previsible que no els crearà confusió. La Temple Grandin, una dona amb autisme, explica en primera persona en el seu llibre com li arriba la informació oral, concretament diu que ella pensa en imatges i que les paraules són com un segon idioma per a ella, aquí tenim un clar exemple del que necessiten aquestes persones.

3. CONCLUSIONS

El personal docent del centre hem vist com els nostres alumnes han evolucionat a nivell d'autonomia, i també a nivell d'aprenentatges. El fet de conèixer les característiques dels alumnes amb TEA i poder adaptar-nos a les seves dificultats i potencialitats mitjançant la metodologia TEACCH ha estat una experiència satisfactòria. És important explicar, que tot i que hi ha moltes característiques comuns en l'alumnat que presenta Trastorn de l'Espectre Autista, també hi ha moltes diferències entre els casos, i dins d'aquesta varietat els components de la metodologia funcionen d'una manera o d'una altra, i alguns més que uns altres.

La posada en pràctica d'aquesta metodologia ha ajudat a que l'alumnat compregui els espais de l'aula i les seves funcions. Els alumnes que es mostraven excessivament passius per incomprensió, han assolit una major autonomia. També han pogut beneficiar-se d'això els alumnes que es mostraven inquiets, per incomprensió de situacions, i actualment se'ls veu més tranquils. També ha augmentat la motivació per les tasques, gràcies a la seva predictibilitat.

Cal tenir en compte que la intervenció amb aquest tipus d'alumnat no només es redueix a aquesta metodologia, sinó que aquesta és complementària a altres estratègies educatives.

Per nosaltres està sent una experiència molt satisfactòria i creiem que és necessari que la gent s'animi a introduir aquesta metodologia a les seves aules.

Referències Bibliogràfiques:

- Barkley, R.A. (1997). *Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD*. *Psicol Bull*; 121: 65-94.
- Goldberg, E. (2002)- *El cerebro ejecutivo. Lóbulos frontales y mente civilizada*. Editorial Crítica - Drakontos
- Martos, P., Llorente, M., González, A., Ayuda, R. i Freire, S. (1995). *Los niños pequeños con autismo. Soluciones prácticas para problema cotidianos*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Mesibov, G i Howley, M. (2010). *El acceso al currículo por alumnos con trastorno del espectro del autismo: uso del programa TEACCH para favorecer la inclusión*. Ávila: Autismo Ávila.

Correspondència amb els autors: José Navas Sánchez. Mestre d'educació especial. Tutor d'una aula amb alumnat TEA i coordinador del Departament TEA al C.E.E. Can Rigol. E-mail: yusepns86@gmail.com. Aida Sardà. Mestre d'educació especial. Tutora d'una aula amb alumnat TEA i coordinadora del Departament TEA al C.E.E. Can Rigol. E-mail: aida.s89@hotmail.com. Mònica Perea. Mestre d'educació especial. Tutora d'una aula amb alumnat TEA. Integrant del departament TEA al C.E.E. Can Rigol. E-mail: mpereasoriano@gmail.com

DIDÀCTICA MULTISENSORIAL DE LES CIÈNCIES

Inclusió i Innovació per a l'alumnat cec i sense problemes visuals

Miquel Albert Soler Martí

Professor de ciències i pedagog
Dr. en Ciències de l'Educació

RESUM

En aquest article s'exposen, de manera breu i sintetitzada, una sèrie de nocions bàsiques al voltant d'una nova concepció de l'ensenyament de les ciències experimentals i naturals, la qual optimitza l'aprenentatge significatiu de l'esmentada àrea tant en alumnes cecs com en alumnes sense problemes de visió, la qual cosa suposa un factor d'interès per a la inclusió escolar, la pedagogia diferencial i l'ensenyança en general.

ABSTRACT

En este artículo se exponen, de manera breve y sintetizada, una serie de nociones básicas alrededor de una nueva concepción de la enseñanza de las ciencias experimentales y naturales, la cual optimiza el aprendizaje significativo de la mencionada área tanto en alumnos ciegos como en alumnos sin problemas de visión, lo cual supone un factor de interés para la inclusión escolar, la pedagogía diferencial y la enseñanza en general.

L'ensenyament de les ciències naturals i experimentals, des dels primers cursos escolars fins als nivells mitjos i superiors, està rebent un tractament didàctic enfocat únicament i de forma exclusiva des d'una perspectiva purament visual. Com a conseqüència, això ha motivat principalment dos fenòmens:

- La pèrdua d'una gran quantitat d'informació científica no visual en l'aprenentatge dels conceptes.
- La presentació de les matèries de ciències experimentals i de la natura als alumnes cecs i discapacitats visuals de forma poc motivadora per a ells i que, alhora, suposa una dificultat afegida en el seu estudi.

Així doncs, seria important per a tots posar en pràctica una percepció més àmplia de la informació científica que ens comunica el medi natural en el qual vivim, per la qual cosa fóra necessari posar en marxa des de l'educació primària i al llarg de tota l'Ensenyança Secundària, un enfocament didàctic multisensorial en l'ensenyament i aprenentatge de les ciències naturals. Vegem-ne algunes nocions que ens introdueixen en l'esmentat mètode.

La didàctica Multisensorial de les Ciències és un mètode aplicable a tots els nivells acadèmics que possibilita l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències emprant tots els sentits d'una forma interdependent, tot donant les orientacions adequades al desenvolupament i estimulació sensorials, per tal d'aconseguir aprenentatges significatius fonamentats en una percepció àmplia i científica de l'entorn natural.

El tacte, l'oïda, el gust, l'olfacte i la vista poden copsar dades molt valuoses en el primer pas o etapa del mètode científic: l'observació. A partir d'aquí, la nostra ment pot inferir hipòtesis i mitjançant una experimentació igualment multisensorial,

comprovar-les i acceptar-les o desestimar-les.

El tacte, per exemple, té un paper molt important en l'aprenentatge de les ciències de la natura en activitats tals com el reconeixement de tipus de fulles, exploració de models anatòmics tridimensionals, observació de les parts d'una flor, reconeixement de minerals i roques, una més gran comprensió dels dibuixos, gràfics o il·lustracions en alt relleu colorejat, reconeixement del tipus d'arbres que hi ha a un ecosistema, classificació d'un terreny (argilós o sorrenc, ...), etc. D'entrada podem pensar que per realitzar totes aquestes tasques, la percepció visual ja és suficient; però hem de tenir en compte que també ens serà útil i d'interès percebre sempre la textura d'allò que observem, la seva temperatura, duresa, flexibilitat, sensació hàptica, etc., informació que no pot accedir a la nostra ment pel canal visual. Aquesta és la causa per la qual encara avui podem llegir a molts llibres de ciències que "els pulmons tenen un tacte esponjós", atribut tàctil que és fals tal com es veu si es comprova amb el sentit corresponent, el tacte; quan es realitza l'activitat pràctica al laboratori d'observació d'un pulmó de xai, es pot comprovar tàctilment que el teixit d'aquest òrgan és elàstic, però no esponjós encara que visualment ho sembli.

No gens menys important és l'oïda. Les dades que copsem pel canal auditiu ens permeten de saber els tipus d'ocells, insectes i alguns altres animals que viuen en un ecosistema, car són fàcilment observables per l'oïda mitjançant el cant o so que emeten. També es pot determinar el pH d'una substància, ja que els àcids produeixen efervescència perfectament audible en entrar en contacte amb productes com el Zn, per exemple. També el comportament de les ones sonores és perfectament observable a través de les oïdes. Existeixen també certes relacions entre els sons que escoltem a la natura en despertar el dia i l'estat del temps meteorològic que predominarà en

aquesta jornada, la qual cosa ens permet de fer-nos una idea de les condicions climàtiques del dia sense necessitat d'acostar-nos a una finestra o fins i tot, en moltes ocasions amb anterioritat al moment que es fan visualment perceptibles.

Hauríem de fer una menció especial a la importància que té l'àudio en l'aprenentatge de les ciències de la natura i experimentals per part de nens cecs i deficients visuals, però seria massa extens i motiu d'un altre article. Però voldria apuntar que en una investigació per mi realitzada a la Universitat de Barcelona sobre aquest tema, s'han obtingut una sèrie de conclusions que demostren que la utilització de l'àudio com a recurs didàctic obté en els nens cecs i deficients visuals uns resultats positius en l'aprenentatge de les ciències naturals, tant pel que fa referència a coneixements o conceptes, com amb el que té a veure amb procediments, actituds i valors. Si tenim en compte que l'àudio suposa un 50% de tot audiovisual, podem afirmar que aquests resultats es poden extrapolar a alumnes sense problemes de visió. El fet de no donar la deguda importància a aquest 50% d'informació auditiva, és la causa per la qual en molts documentals audiovisuals es pot estar mostrant en imatge un rossinyol, per exemple, i estar oferint de manera simultània com ambient sonor el cant d'un pardal, posem per cas. Això produeix una contradicció d'informacions que falsegen i dificulten l'autèntic aprenentatge significatiu de la matèria.

Però si desitgeu emprar a l'escola o a la família recursos didàctics multisensorials on aquests aspectes auditius i descriptius estiguin ben acurats, podeu descarregar-vos els que us oferim des d'un nou lloc web que molt aviat posarem en marxa. No deixeu de visitar-los. Els Recursos Didàctics Multisensorials (rdm.) són, com el seu nom indica, unes eines educatives basades en la Didàctica Multisensorial de les Ciències, per la qual cosa suposen innovació, inclusió i transdisciplinarietat. És a dir, contribueixen a la inclusió acadèmica de l'alumnat amb cega o discapacitat visual a qualsevol nivell curricular, alhora que esdevenen una nova manera d'aprendre ciències a través de tots els sentits per a tots els alumnes en general, idea que es pot extrapolar a d'altres disciplines.

Per la seva part, l'olfacte ens facilita informació sobre la humitat existent en un ecosistema i totes les conseqüències que d'aquesta dada es deriven; ens serveix també en el reconeixement de plantes aromàtiques i medicinals, en la discriminació de substàncies químiques prenent les precaucions pertinents, etc.

El gust també ens pot ser útil en el reconeixement de minerals, en aspectes relacionats amb la dietètica, entre d'altres exemples.

El fet que diversos sentits ens proporcionin informació vàlida al voltant d'una mateixa activitat, com hem vist en aquest cas, significa que els canals sensorials no han de funcionar de forma independent i descoordinada, sinó tot el contrari: amb una interdependència total.

Es suficientment coneguda la funció que realitza el sentit de

la vista en l'aprenentatge de les ciències experimentals i de la natura, per la qual cosa no és necessari referir-se a aquest aspecte. No obstant això, s'ha d'apuntar que en el cas d'alumnes de baixa visió, és a dir, que tenen una resta de visió que poden aprofitar, és totalment necessari que emprin de forma adequada aquesta resta visual, per la qual cosa s'hauran de seguir en tot moment les prescripcions dels professionals especialistes en el tema.

En el cas que hàgim de treballar amb alumnes cecs totals activitats de ciències que únicament i de forma exclusiva puguin ser percebudes a través del canal visual, cosa que ocorre la minoria de vegades (observació microscòpica, posem per cas), serà molt útil el treball en equips, de manera que el nen cec estigui amb altres alumnes vidents si estudia a la modalitat d'integració educativa, o amb altres nois amb resta visual aprofitable si estudia en la modalitat d'educació específica, amb la finalitat que els alumnes amb percepció visual puguin explicar als alumnes cecs totals, allò que estan veient. S'ha de considerar també, que els estudiants cecs totals podran ajudar als seus companys en d'altres activitats que no siguin purament visuals. Això, afavoreix la cohesió intragrupal i desenvolupa les actituds i valors d'ajuda mútua.

De tot el que s'ha expressat fins ara, es pot deduir que els recursos didàctics multisensorials poden ser manipulatiu o virtuals. A l'actualitat, però, són aquests darrers els que requereixen d'un major esforç dels professionals en el seu disseny pedagògic, ja que s'està caient novament en el parany de prioritzar la percepció visual en les noves tecnologies. Vull remarcar en aquest sentit, que els recursos didàctics digitals o en xarxa han de ser també multisensorials si volem que siguin més inclusius i més enriquidors per a tothom. Imatge i so de qualitat són factors digitalitzables que, seguint uns criteris fonamentats en un disseny pedagògic adequat, han d'estar presents en tot recurs didàctic multisensorial. Són també de gran interès cara al futur, aquells recursos didàctics que combinen manipulació amb virtualitat: per exemple, un audiovisual en xarxa que pot ser seguit amb un quadern de làmines en relleu i color que continguin text escrit en Sistema Braille i tinta convencional.

CONCLUSIÓ

Així doncs, després d'aquesta breu exposició del que seria una didàctica multisensorial de les ciències experimentals i de la natura, tema en el qual evidentment es podria aprofundir molt més, podríem concloure, i d'acord amb els resultats de la investigació abans esmentada, afirmant que:

la didàctica multisensorial de les ciències produeix un aprenentatge significatiu més complet de la matèria i en constar d'estratègies que són vàlides tant per a alumnes cecs i discapacitats visuals com per a alumnes sense problemes greus de visió, la didàctica multisensorial ofereix camins de gran interès per a la inclusió escolar dels invidents, així com també, per a les escoles específiques d'alumnes cecs i discapacitats visuals i en general, per a l'ensenyament de les ciències, car ens en-

riqueix a tots pel fet de no haver-nos de limitar a l'utilització d'un sol sentit i en no permetre'ns que caiguem en el parany de la predominança visual. A més, la didàctica multisensorial pot ajudar-nos a convertir-nos en persones molt més receptives, a tenir una millor sintonia amb el nostre medi ambient i amb els altres; per tant, emprant mètodes d'aquest estil, què hi podem perdre?

Referència Bibliogràfica:

SOLER MARTÍ, MIQUEL-ALBERT (2009) *Didáctica Multisensorial de las Ciencias: un método inclusivo y transdisciplinar para alumnos ciegos, discapacitados visuales y también sin problemas de visión*. Ed. Paidós, Barcelona. Col. "Papeles de Pedagogía" nº 40.

Correspondència amb l'autor: *Miquel Albert Soler Martí* .

E-mail: didacticamultisensorial@gmail.com



práctica psicoeducativa

Àgueda Redondo Vilagínés

PROJECTE D'ESTABLIMENT DE "MESURES EDUCATIVES ALTERNATIVES" A LA PRIVACIÓ D'ASSISTÈNCIA DE L'ALUMNAT A L'INSTITUT EN CAS D'EXPEDIENT DISCIPLINARI^[1]

Àgueda Redondo Vilaginés

Psicòloga i Psicopedagoga

Professora d'Orientació Educativa. Institut Miquel Martí i Pol

RESUMEN

"Proyecto de establecimiento de 'medidas educativas alternativas' a la privación de la asistencia del alumnado al instituto en caso de expediente disciplinario"

El objetivo de este artículo es dar a conocer el proyecto sobre medidas educativas alternativas. Este proyecto piloto, recién iniciado en la ciudad de Cornellà de Llobregat, surge a raíz del trabajo en red desde los diferentes servicios educativos y sociales de la zona. El proyecto pretende ofrecer medidas distintas de la vía disciplinaria para aquel alumnado que, debido a determinadas condiciones personales y sociales, la expulsión disciplinar entendida como la exclusión del centro hacia el domicilio familiar, no pueda estar debidamente acompañada y por tanto se valore como un factor de riesgo. Esta medida se ofrece cuando se han agotado los recursos educativos y la única alternativa desde el centro de secundaria es la expulsión. Todo el proceso se gesta, trabaja y desarrolla a partir de una comisión de profesionales. Esta comisión sigue un protocolo de detección, valoración de la medida educativa alternativa y derivación al servicio escogido, de forma muy exhaustiva. Los servicios son entidades colaboradoras de la ciudad, con las que se contacta y en las que hay un adulto voluntario para acoger y acompañar al adolescente durante el periodo que corresponda a la medida.

ABSTRACT

"Project for establishment of 'alternative educational measures' to expulsion of high school students in case of disciplinary file"

The aim of this paper is to present the project on alternative educational measures. This pilot study, which just started in the city of Cornellà de Llobregat, is the result of the networking of different educational and social services of the area. The project expects to provide alternative measures from the usual disciplinary channels. This project will apply to the students for who, due to certain personal and social conditions, the disciplinary expulsion, understood as the exclusion from the center to the family home, cannot be properly accompanied and thus is valued as a factor of risk. This kind of measure is offered when all educative resources are exhausted and the only alternative for the educational center is to expel the student. The whole process is brewed and developed by a committee of professionals who follows a protocol of detection. This committee evaluates the educative alternative and the chosen referral service in a very exhaustive way. The services are collaborative entities of the city, which can be contacted and where volunteer adult welcomes and accompanies the teenager during the corresponding period related to the alternative measure.

INTRODUCCIÓ

Contextualització legal i educativa

La Llei 14/2010 de 27 de maig dels drets i les oportunitats en la infància i adolescència marca la necessitat d'actuar des de les diferents administracions, especialment en els àmbits d'educació, salut, serveis socials i cossos de seguretat, de forma coordinada i integral, per tal d'elaborar projectes que facilitin la promoció, prevenció, atenció i protecció de la infància i adolescència.

L'aplicació de la **NOFC** (normes de funcionament i organització del centre) pot comportar que algun procés disciplinari acabi amb la mesura de privació de l'assistència temporal de l'alumnat al centre, com a resultat final. Aquesta mesura a vegades pot ser efectiva però sovint genera en els professionals un sentiment contradictori ja que, allò que és convenient des del punt de vista disciplinari, pot tenir conseqüències per a l'alumne/a que el portin a situacions no desitjades i a un camí cap a l'exclusió i la marginalitat de difícil retorn. Sobretot quan per les condicions de la família de l'alumnat expulsat, aquesta no pot assumir i acompanyar l'adolescent en aquesta situació, la mesura s'evidencia com ineficaç i, sovint, fins i tot contraproductent.

Molts cops, determinat tipus d'alumnat més fràgil i amb major risc social, a partir d'una primera expulsió del centre, pot

entrar en una espiral d'entrades i sortides que fan perdre el sentit i l'objectiu de la mesura. Aquesta contradicció es pot fer especialment palesa en aquell alumnat que, a més de les dificultats per respectar les normes de convivència, presenti algun tipus d'absentisme al centre educatiu de forma puntual o perllongada en el temps.

En els centres educatius, aquesta mesura disciplinària s'adapta com a darrer recurs, quan ja s'han exhaurit altres mesures de caire més educatiu: reparació de l'acció comesa, ajut en algun aspecte o àmbit a la persona ofesa, mediació escolar, entre altres.

Aquestes primeres mesures més educatives es caracteritzen pel criteri reparador i per donar-se sempre dintre de l'àmbit escolar; són mesures a les quals l'alumnat ja està molt avesat ja que es prenen des de l'etapa d'infantil a les escoles. En el moment de l'adolescència quan cert alumnat mostra comportaments de desadaptació o disruptius contraris a la convivència, aquestes mesures educatives sovint es consideren insuficients per fer conscient l'alumnat de les conseqüències dels seus actes.

Així doncs, davant de situacions disciplinàries molt greus, als

pràctica psicoeducativa

centres educatius, un cop esgotats els seus recursos, l'expulsió temporal sovint es contempla com l'única sortida possible. És en aquest context que ens plantejem la necessitat de poder oferir quelcom alternatiu a l'expulsió. Una mesura educativa alternativa que ompli el buit que hi ha hagut fins ara i on allò disciplinari preval, i que, en canvi, es considera que no és el més adient per acompanyar en el procés educatiu i personal dels adolescents.

Aquesta proposta tindrà, doncs, un triple objectiu, d'una banda aconseguir la funció sancionadora prevista per la normativa, d'altra banda facilitar a l'alumne/a la possibilitat de la reparació de la falta o faltes comeses, i, en tercer lloc, oferir a l'alumnat l'oportunitat de ser contemplat des d'una mirada diferent, des de la que es consideren les seves circumstàncies personals i úniques, i que sovint són les causes del seu malestar. S'ofereix doncs, també, la possibilitat que vegi l'adult i la normativa des d'una altra perspectiva.

D'on neix la proposta? El treball en xarxa

A la ciutat de Cornellà hi ha una llarga tradició de treball col·laboratiu i en xarxa entre els diferents serveis i institucions. Aquesta col·laboració es concreta de manera efectiva en el sí de les **Comissions Socials** als centres. Aquestes comissions socials estan formades per professionals del centre educatiu, de l'EAP de referència i dels serveis socials i es reuneixen de manera periòdica –generalment mensual-. Una altra mostra de treball interdisciplinari és el model de la **XIAC** (Xarxa d'Infància i Adolescència de Cornellà) en el treball conjunt dels casos d'infants i adolescents d'especial complexitat i en què intervenen diferents serveis i professionals. Amb aquest projecte, la XIAC encetarà una línia de treball de caire més preventiu, abans que la situació de l'adolescent s'hagi agreujat. És doncs dins d'aquesta tradició de treball en xarxa que s'inclou el nostre projecte, entès com a treball interdisciplinari entre els diferents professionals que atenen l'alumne/a que durà a terme la mesura educativa. Dins d'aquest context, amb l'objectiu d'acompanyar i ajudar l'alumnat de risc i el seu entorn, s'entén que les mesures educatives alternatives a allò més purament disciplinari, és un camí facilitador i de benefici per aquest alumnat i les seves famílies.

A partir de les reunions prèvies per gestar el projecte i establir les bases de col·laboració entre les diferents administracions implicades (regidories d'educació i d'afers socials de l'ajuntament, i departament d'educació), s'inicia la fase pilot en un institut de la zona, amb la idea de combinar l'elaboració del projecte amb la seva posada en pràctica i poder oferir després aquest projecte a tots els centres que el vulguin implementar. A partir de la col·laboració entre administracions s'han d'assenyar també els acords respecte a un tema que suposa una gran preocupació per a tots: la responsabilitat civil. Ajuntament i Departament d'Educació han de cercar el marc que aculli aquest projecte des d'aquesta perspectiva.

LES MESURES ALTERNATIVES ARA

Descripció del projecte

El projecte, actualment en fase pilot a l'Institut Miquel Martí

i Pol, planteja una intervenció des de dins cap a fora del centre educatiu ja que s'entén que té sentit quan s'han exhaurit altres vies dins del centre (educatives) i es continua cap al camí de l'expulsió (fora del centre). Per altra banda, també és de dins a fora perquè s'intentarà cercar la mesura el més relacionada possible amb l'àmbit i entorn del noi/a, entenent que tenir-ho en compte, hagi de ser afavoridor per l'èxit de l'acompliment de la mesura. Això faria referència a la necessitat de contextualització de la mesura, tant a nivell individual –d'acord a les necessitats de cada alumne/a-, però alhora inserit en els recursos comunitaris del context més immediat.

Perfil de l'alumnat

L'alumnat candidat a aquest projecte és alumnat que, exhaurides les vies educatives de treball i recursos del centre, arriben al punt de la mesura disciplinària de l'expulsió. Quan s'arriba a aquesta tessitura i l'expedient és evident per diferents conductes, actituds etc., es valora que el fet de "excloure'l" del centre educatiu i estar a casa no serà una mesura afavoridora, degut a que no podrà ser atès ni acompanyat en el procés d'expulsió.

Per tant es valora la idoneïtat de cercar una altra via per reparar la falta o faltes que l'hagin dut a l'expedient, enlloc d'aplicar la mesura sancionadora de l'expulsió.

En general, les situacions familiars són complexes, i hi ha un coneixement suficient de les seves característiques personals i d'aquest entorn familiar i social des dels diferents serveis (serveis socials, educatius i, eventualment, de salut). Per tant, s'ha treballat o s'està treballant amb l'alumnat i/o les seves famílies des de diferents perspectives. Aquest coneixement ens permet ajustar millor la mesura i el seu seguiment a cada alumne/a.

Objectius

L'objectiu general del projecte és *complir la mesura disciplinària* prevista per la normativa, alhora que *es facilita a l'alumne/a la possibilitat de la reparació de la falta o faltes comeses*. No obstant, per tal que aquestes mesures prenguin sentit i s'assoleixin l'objectiu educatiu que inicialment es planteja, és fonamental adequar les mesures que s'han d'aplicar al perfil de l'alumnat.

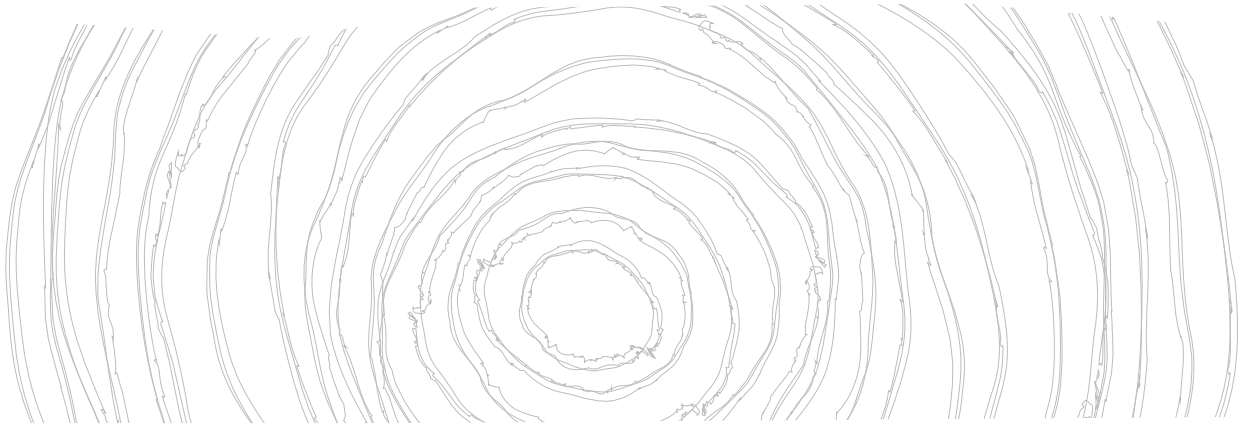
Però a aquesta finalitat immediata s'hi sumen els objectius implícits, els beneficis personals, afectius i socials, que s'esperen obtenir amb la mesura.

- Reduir factors de risc

- Vincular a l'adolescent amb contextos vitals
- Prendre consciència d'altres d'hàbits saludables
- Reduir conductes disruptives .
- Afavorir el respecte a les normes de convivència
- Fomentar actituds de respecte cap als iguals o els adults

- Millorar la competència social de l'alumnat

- Posar en pràctica les habilitats socials (empatia i asertivitat)
- Acompanyar en els processos de resolució de problemes



- Desenvolupar valors
 - Afavorir la reflexió sobre les prioritats
 - Reflexionar sobre les pròpies actituds
- Afavorir la implicació de la família
 - Acompanyar en el procés
 - Participar de la valoració de la mesura i les repercussions a l'àmbit familiar
- Millorar la convivència al centre educatiu
 - Respectar les normes de convivència
 - Desenvolupar les habilitats socials en el context educatiu

És important prendre consciència que els objectius s'han de precisar i mesurar de forma qualitativa en funció del que es vol pretendre en la mesura i de l'adolescent que tenim davant. Tal i com cada mesura és un vestit a mida per cada noi i noia, els objectius a plantejar estaran filats en funció de les necessitats individuals de cada adolescent. Si això es té en compte es podrà valorar la realitat del procés, no només del que es desitja com a projecte sinó del que es pretén per cada alumne/a en concret.

El recursos

Del centre

En primer lloc, és necessària la creació i funcionament d'una comissió que, juntament amb professionals externs (serveis socials i EAP), plantegi la idoneïtat de la proposta per a l'alumne/a i la resposta més adequada i acurada per aquest/a adolescent al límit de l'expulsió.

En segon lloc i quan es parla de l'alumne/a i la mesura que es pren s'ha de filar molt prim. Aleshores és el moment de pensar quina mesura és la que més lligarà amb les característiques de l'alumne/a. També s'ha de pensar en la ubicació, dins o fora del centre, temporització, (quant temps i dins o fora d'horari lectiu), així com qui serà el referent del procés. L'acompanyament haurà de ser estret i de comunicació. Per una banda s'haurà de tenir en compte, quan parlem d'una mesura aplicada fora del centre, la capacitat d'acolliment de l'entitat dels joves que arriben amb la seva idiosincràsia personal i per altra l'elecció del referent que acompanyarà a l'alumne/a cap

aquest espai i en farà el seguiment del procés.

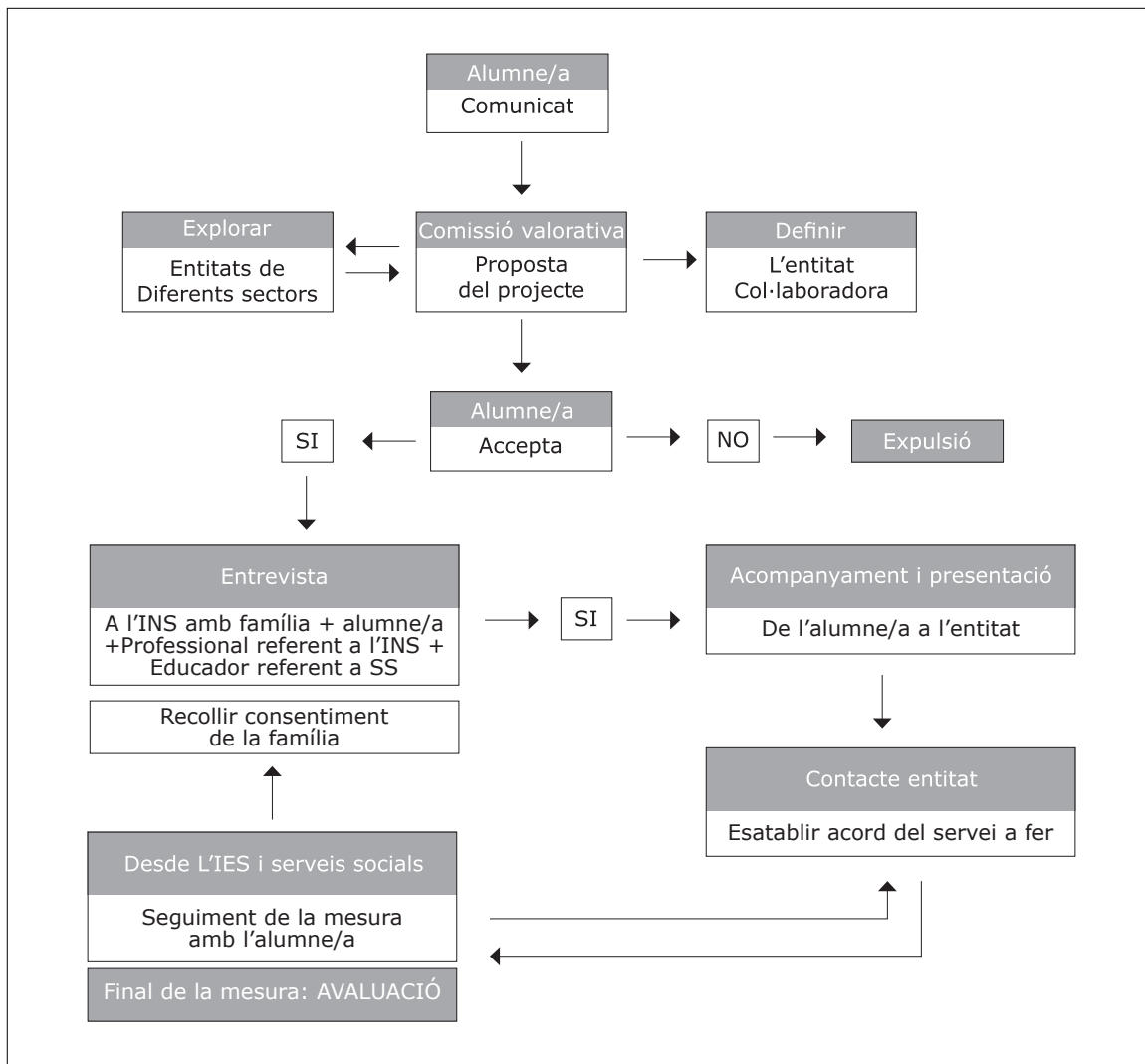
De l'entorn

En el moment de valorar les entitats col·laboradores cal pensar en quin serà l'àmbit més adequat pel noi/a i la mesura. Així doncs dins del ventall de possibilitats, per tal de fer una bona elecció de l'àmbit i l'entitat, s'ha de pensar en quin és l'objectiu, què es vol treballar i quines tasques se li poden demanar. S'ha de tenir en compte que es parteix que a l'entitat hi hagi algú que rebí a l'adolescent, que l'aculli i l'acompanyi en el procés educatiu i reparador.

En el projecte s'ha fet un buidat, selecció i contacte amb diferents entitats de Cornellà que puguin ser candidates de realitzar aquest treball i acompanyar els adolescents que es considerin susceptibles d'entrar en el projecte. La comissió del projecte està en procés de contactar i establir vies de comunicació i espais educatius alternatius amb altres entitats de la ciutat. La previsió és anar fent més contactes i ampliant el ventall d'entitats de diferents àmbits: esportiu, cultural, social, educatiu... Actualment han acceptat la seva col·laboració: l'escola l'Areny, l'EBE (Espai de Benvinguda Educativa), la biblioteca Marta Mata i la Fundació el Llidar. De cadascuna de les entitats que es van afegint al projecte se'n fa una fitxa on es descriu: horari de disponibilitat, referent, tipus de tasques i les dades de contacte.

El circuit

Tots els passos del procés són importants, en el circuit de derivació i tenir en compte el seu ordre pot assegurar l'èxit de la mesura (figura 1). Així doncs, des de la bona selecció de l'alumnat candidat (del qual es té un perfil aproximat), tenint en compte les seves característiques i allò que es vol treballar amb els nois i noies, passant per la decisió de quina entitat podrà acollir-lo/la i quins professionals l'acompanyaran, es pot establir un circuit senzill i ràpid per tal d'aplicar la mesura. En tot aquest procés s'ha de tenir en compte el seguiment i l'avaluació, no només qui el realitzarà sinó també el 'com' (instruments i eines). Per tal de fer un seguiment exhaustiu i una avaluació de la realització i concreció de la mesura, s'han elaborat els diferents documents (figures 2, 3 i annex 1) que també estan en fase d'experimentació i revisió.



(figura. 1)

Avaluació i seguiment del centre

	SI	NO
L'aplicació de la mesura ha afavorit la millora de la conducta en l'alumne/a a l'aula		
L'aplicació de la mesura ha afavorit la millora de la conducta en l'alumne/a amb els iguals		
L'aplicació de la mesura ha afavorit la millora de la conducta en l'alumne/a amb els adults		
L'aplicació de la mesura ha afavorit a disminuir el nombre d'informes disciplinaris		
L'aplicació de la mesura ha afavorit el seguiment de les normes al centre		
L'aplicació de la mesura ha afavorit la millora de les habilitats de la relació de l'alumne/a		
L'aplicació de la mesura ha afavorit la relació família/institut		
Altres:		

(figura. 2)

Avaluació de l'entitat

Nom de l'entitat:

Referent de l'entitat:

Nom de l'alumne:

Periodicitat:

Data inici:

Data finalització:

Tasques a desenvolupar:

	SI	NO	A VEGADES
És puntual a les entrades?			
Assiteix regularment?			
Realitza les tasques que se li recomanen?			
Es mostra col·laborado/a?			
Es respectuós/a amb l'adult?			
Es respectuós/a amb els iguals?			
Ve content/a?			
Segueix les indicacions/explicacions de l'adult?			
És endreçat/da i curiós/sa a les tasques?			
Accepta l'ajuda dels altres?			
Demana ajuda quan la necessita?			
Utilitza ajuda quan la necessita?			
Reflexiona, quan és necessari, sobre el què ha passat?			

Altres/Observacions:

(figura. 3)

Seguiment i avaluació

L'acompanyament, valoració i seguiment del procés a l'entitat s'acompanya d'algun referent de la comissió (centre educatiu, EAP o educador social) per poder ajudar a la vinculació amb l'entitat (amb la que prèviament es contacta i es pacten les tasques) i valorar el procés de forma conjunta.

En aquest treball la família està informada i si és possible i es valora com a factor positiu, des de tots els àmbits, se l'anima a participar en algun aspecte del procés més enllà del consentiment patern o matern. Aquest consentiment s'informa i accepta abans de la realització de la mesura. En aquest es detalla i concreten les funcions que es proposen als adolescents, la durada de la proposta i altres aspectes que puguin ser rellevants com l'acompanyament a l'entitat en la que es desenvoluparà la mesura alternativa educativa.

És fonamental seguir de forma conjunta (comissió - família - entitat) tot el procés i valorar si a través de la mesura s'han assolit els objectius plantejats. Des de l'entitat, es valorarà la realització de les tasques concretes i l'actitud del noi/a en el dia a dia i des del centre (a través del referent) si el fet d'aplicar la mesura ha repercutit de forma positiva. No s'ha d'oblidar la família i la valoració de la mateixa i molt menys obviar l'adolescent. Ell/a és el protagonista i objectiu de la mesura i qui ens dirà realment si sabem escoltar què ha representat per a ell/a la mesura a través de la vivència de l'experiència.

Els instruments d'avaluació

Entenem com a instruments d'avaluació les eines que ens permeten concretar com ha anat el procés.

- El *document de consentiment* en el que es detallen les condicions, tasques i temporització, servirà com a punt de partida. En aquest document tots els professionals i l'alumne signen el compromís.
- El document de *valoració que l'entitat col·laboradora* fa sobre el compliment dels compromisos del noi/a amb ells.
- Document *d'avaluació del centre educatiu* durant i després del període de mesures.
- Document *d'autoavaluació de l'alumne/a*, que passa més per allò qualitatiu i en funció de les seves possibilitats. Per tant, pot ser una devolució oral en la que realitzi un procés de reflexió de l'experiència fins a una valoració escrita a mode de diari- en la que reflecteixi el seu dia a dia.

És molt important recordar que la mesura és una oportunitat, una opció. Per tant, en el moment de l'avaluació no s'ha d'esperar que l'alumnat hagi canviat amb la mesura, ni tampoc el seu entorn. El que s'espera i desitja és que la mesura hagi ofert l'oportunitat de canvi, però de canvi intern en el noi i noia, que hagi viscut satisfactòriament el procés, que hagi pogut traslladar tot el seu neguit en un segon pla i hagi tingut l'espai per vincular-se de forma sana i positiva a una altra realitat

Una nova mirada del projecte

El projecte, avança, es gesta, es fa i desfà a mida que es viuen les experiències. D'aquestes vivències apareixen noves pre-

güentes que a vegades es resolen d'immediat i altres vegades demanen més temps. D'algunes d'elles va sorgir la necessitat de pensar què fer amb l'alumnat, que queda enmig, entre un espai imaginari del que es considera "disruptiu" i del que es considera dins d'allò "normatiu". Aquell alumnat que va acumulant informes però que no es veu clar que hagi de ser el camí l'exclusió del centre. I més encara, si s'arriba a l'expulsió, o fins i tot si es fan mesures alternatives, pensem que quedarà encara molt curs per davant i pocs recursos a l'abast. Des de la comissió projecte es planteja la possibilitat d'establir un procés que permeti la retirada d'aquests informes o "partes", vist que l'alumnat a vegades necessita retornar al punt de reflexió que no es va tenir en el moment que es necessitava. Per tant, se li dóna la nova oportunitat de fer un esforç, de control, de treball (en funció del cas) amb una temporalitat per aquesta retirada d'informes. No obstant és un procés en gestació i per ara estem en fase d'estudi i veient com funciona i en quin grau de satisfacció per a l'alumnat, les famílies i el centre. Per tant, és fonamental pensar també en quines condicions es pot generalitzar aquest procés i com tenir-lo en compte dins del procés d'establiment del projecte.

LES EXPERIÈNCIES

La posada en marxa d'experiències ens permet anar redefinint i reescrivint el projecte combinant la teoria i la pràctica.

La primera condició per posar en marxa una mesura és haver exhaurit les mesures ordinàries, i fins i tot algunes extraordinàries a l'institut abans d'arribar a l'expulsió, per posar en evidència que els recursos organitzatius, metodològics i/o personals no són suficients per sostenir i acompanyar a l'adolescent en un procés ordinari acadèmic i personal.

En els dos casos que hem iniciat es proposen les mesures després d'exhaurir diferents recursos dins del centre educatiu.

Cas 1. Es tracta d'una noia de 2n d'ESO. Té moltes faltes acumulades i, a més, ha començat a faltar alguns dies a l'institut. La jornada acadèmica se li fa molt llarga i hi ha algunes classes que li són molt difícils de sostenir. Primer es va realitzar una adaptació horària de forma que a determinades hores estaria fora de l'aula amb professors/es del centre que proposarien determinades tasques funcionals de la seva competència. Alguns exemples d'aquestes tasques serien folrar llibres a la biblioteca o ajudar al laboratori de ciències. Els professors fan voluntàriament aquesta tasca. També es va proposar atenció psicopedagògica (per part de l'orientadora del centre) en una àmplia franja horària que li permetés sostenir les hores de classe a les que no podia fer front i li permetés tenir un referent a qui poder anar en moments de "crisi". Amb aquesta adaptació horària disminueixen molt les conductes disruptives durant un breu període de temps, però finalment es veu que no es pot sostenir amb una continuïtat ni una actitud estable i l'alumna es troba al llindar de l'expulsió. En aquell moment es proposa la mesura educativa alternativa. En aquest cas és l'assistència a l'EBE (Espai de Benvinguda Educativa), els dies que duraria l'expulsió. La presentació es fa en una reunió on

hi ha la mare, la noia, el tutor, l'orientadora i la professional de l'EAP.

La mesura és inicialment rebutjada per la noia. En aquell moment s'entén que sense desig no hi haurà aprofitament i per tant s'accepta i s'explica que no hi ha més recursos per acompanyar-la i que aleshores haurà d'estar a l'aula com la resta de companys. Des de la diferència i la novetat, les pors sorgeixen i l'alumna decideix provar de nou estar al centre sense cap ajuda. Finalment no pot sostenir la situació i de pròpia voluntat accepta la mesura.

La proposta de mesura educativa alternativa és un horari intensiu de dues setmanes a l'EBE (en substitució a les dues setmanes que hauria d'estar al domicili) en les que ajudarà a les professionals del servei a diferents tasques (des de plastificar materials, fer d'acompanyant en alguna sortida, organitzar activitats, ajudar a l'alfabetització d'alguns nousvinguts) pactades i explicades prèviament. En una nova reunió amb la família (i aquest cop també amb l'educador), la mare signa el consentiment.

Des del projecte s'acompanya a la noia al servei, se li explica què s'espera d'ella i es fa el seguiment. Evidentment res d'això hagués estat possible ni es podria parlar d'una experiència d'èxit com la que estem descrivint sense la disponibilitat, voluntat i desig d'acompanyar del servei (EBE), el qual ha mostrat una excel·lent predisposició i sensibilitat cap al verdader objectiu del projecte: l'adolescent.

El resultat de l'experiència és favorable, fins al punt que en el procés de trobar un recurs més adequat per a l'alumna es va pactar una escolarització compartida amb l'EBE, des del desig de continuïtat des d'ambdues parts, fent més sostenible l'horari acadèmic. Dins de l'horari escolar de la noia, dos dies a la setmana segueix col·laborant amb l'EBE.

De tot el procés el més important ha estat veure com l'adolescent ha pogut viure l'experiència com una satisfacció personal; com s'ha pogut vincular a altres adults de forma positiva, com ha pogut ser reconeguda com ajuda i acompanyament a d'altres iguals i com sobre tot manifestava el desig de la continuïtat amb la il·lusió que es podia entreveure en les entrevistes de valoració i seguiment. Aquest és doncs l'èxit de la mesura, oferir situacions d'èxit, de satisfacció i possibilitats de vinculació des de l'afecció i el vincle positiu a un alumnat el qual està avesat a experiències negatives de relació i aprenentatge.

D'aquesta experiència destaquem la importància del referent a l'entitat col·laboradora, que pugui acompanyar l'adolescent en tot el procés.

Cas 2. Es un noi de primer d'ESO. Es proposa en comissió una mesura alternativa quan d'una forma accelerada acumula suficients informes per arribar ràpidament a una expulsió. Inicialment amb entrevistes familiars i pactes interns (a través de la reflexió sobre el propi comportament i compromisos tutorials)

s'intenta retenir l'expulsió. Malgrat això, les situacions externes tenen molt de pes i el seu malestar es manifesta cada cop de forma més clara a través de la conducta. Finalment es proposa una mesura també quinzenal de forma compartida amb la continuïtat d'assistència a l'Institut. La primera franja horària assisteix a l'Institut i després del pati va al menjador escolar del centre de primària on havia estudiat (Escola l'Areny).

Allà hi fa tasques de suport al menjador (parar la taula, ajudar els petits amb les safates i recollir, acompanyar-los a la migdiada) i tasques d'ajuda a l'administrativa i al conserge.

Des de l'Institut l'acompanya una professora. El referent a l'escola és el director, que li explica les tasques que ha de fer i què se n'espera d'ell, així com el reconeixement del sentit de la mesura.

L'alumne en aquest espai mostra una actitud molt positiva. Es mostra responsable, col·laborador i respectuós. Per tant, el desenvolupament de la mesura és un èxit. En aquest cas també se sol·licita col·laboració per part de la família en l'acompanyament del menor per anar a l'escola on es desenvolupava la mesura educativa alternativa.

No obstant, a l'Institut no hi ha una reacció positiva d'aquesta acció compartida Institut-escola. L'alumne no respon de forma adequada durant la franja horària que està a l'Institut. Està pendent del moment de marxar i no és conscient de la continuïtat de la mesura dins d'aquest horari partit. Considera la mesura un privilegi que li permet marxar del centre i no una oportunitat de millora.

D'aquesta experiència, la comissió que valora la mesura i el projecte, extreu com a reflexió que és preferible que quan la mesura és alternativa a l'expulsió, no es faci en horari combinat, sinó en dies diferents o de manera compactada, ja que l'alumne veu més clarament que està fora de l'Institut i no distorsiona el ritme del centre.

Malgrat aquest punt, en l'avaluació final de l'experiència el jove reconeix que a través de la vivència de la mesura ha mobilitzat certs aspectes d'ell mateix. Manifesta haver viscut l'experiència d'ordre i d'ajuda als altres com a forma positiva i que aquest ordre l'ha traslladat a aspectes externs de la seva vida diària. També explica com ha pogut parlar amb altres adults escoltant i intentant prendre consciència de les seves reflexions. En aquest cas el rol del centre com en l'anterior ha estat primordial. De nou la predisposició i el creure en la necessitat de l'adolescent a través dels objectius del projecte han fet possible un desenvolupament d'èxit.

REFLEXIONS FINALS

A tenir en compte

Quan parlem d'èxit de les experiències no parlem d'assolir tots els objectius dels dos nivells del projecte. De fet, especialment en el segon cas, la continuïtat a l'Institut després de la mesura ha sofert pocs canvis. L'èxit es reflecteix en el viure, mobilit-

pràctica psicoeducativa

zar i oferir noves experiències positives i evocables de forma satisfactòria per l'adolescent de forma que formin part del seu bagatge personal i serveixin en el seu desenvolupament personal com a punt de reflexió final... o de partida. L'èxit és haver-li pogut oferir un lloc i evitar que l'alumne estigués al carrer. L'èxit és haver-li pogut mostrar a l'alumne/a que el nostre desig no és la sanció, sinó donar-li eines per a la reflexió.

En el desenvolupament del projecte s'ha de tenir en compte on s'ubica la intervenció. Aquesta neix del centre educatiu i es trasllada a l'entitat col·laboradora però sense desvincular-se.

No s'entén el projecte com una mesura aïllada sinó en procés d'inclusió en la cultura de centre. L'equip docent n'ha de tenir coneixement i poder ser públic i participi en la construcció del projecte. No s'hauria d'oblidar que tothom té alguna cosa a dir com a part de la comunitat educativa ja que a més, el projecte formarà part de la NOFC.

Per altra banda, és important assenyalar que cal molt rigor en tota la definició dels passos que conformen el procés i dels elements que componen el projecte:

- La creació d'una comissió dins el centre per al seguiment del projecte.
- La selecció acurada de les entitats, la definició de les tasques a fer i les persones que acompanyaran en el procés que han de ser totalment voluntàries en el projecte-.

- La participació dels diferents serveis en el procés (educatius i socials).
- La necessària vinculació des de les tutories i equips docents.
- La implicació de les famílies.
- L'anticipació i definició clara de la durabilitat de la mesura i la possible repetició o no de la mateixa o altra mesura.

A més, cal no oblidar mai el desig de l'adolescent de participar, de viure la mesura com una opció i una motivació cap al canvi, vinculació, reconstrucció de vivències. Sempre tenint present que cada oportunitat serà diferent per cada noi i noia que visqui aquesta experiència.

Finalment, tot i que el projecte respon a una realitat disciplinària dels centres de secundària, volem insistir que el projecte de mesures educatives alternatives a l'expulsió no té una mirada correctora o correctiva de l'alumnat sinó una visió àmplia d'oportunitats per oferir a l'adolescent i als que l'acompanyen una via educativa diferent.

[1] Nota:

Comissió del projecte: **Carme Ibàñez** i **Eduardo Díaz**, Educadors socials, Barri Riera Centre. **Teresa Edo**, Tècnica d'educació, Ajuntament de Cornellà. **Eugenio Díaz**, Coordinador XIAC. **Anna Farré**, Assessora psicopedagògica EAP. **Àgueda Redondo**, Orientadora, Institut Miquel Martí i Pol.

Correspondència amb l'autora: Àgueda Redondo.

E-mail: aguedaredondo@gmail.com

ANNEX 1

Consentiment a la proposta de mesures educatives alternatives

Avaluada la situació acadèmica i personal de l'alumne/a....., en situació d'expedient disciplinari, l'equip docent i l'EAP veuen necessari replantejar la situació escolar de l'alumne/a per millorar la convivència i l'aprofitament acadèmic. Considerada la situació personal i familiar es veu la possibilitat d'oferir a l'alumne/a mesures educatives alternatives que afavoreixin un període de reflexió fora de l'activitat acadèmica habitual.

Es crea una comissió formada per:

Tutor:
Representant de l'equip directiu:
Psicopedagoga del Centre / EAP:
Educador social de serveis socials:
Altres:

I es planteja l'estada a temps parcial en horari (...) amb l'entitat (...), per a realitzar tasques substitutòries en (...) durada (segons *objectius, cas, tipus de tasca i horari*).

S'informa la família i l'alumne/a del caràcter especial de la proposta, així com de la necessitat de compliment dels requeriments que se li facin des de l'entitat (horaris, assistència, comportament) i de col·laboració en allò que se'ls sol·liciti.

La família manifesta el seu consentiment a la proposta, la qual cosa es signa en aquest document.

L'alumna/e accepta la proposta amb el compromís de complir les normes que requereixin la mesura i fer el seguiment i compareixences a l'institut en les hores i dies que se l'indiqui. Es compromet a millorar la convivència al centre i a participar en el seguiment tant de l'activitat alternativa com de l'horari i activitats de l'institut.

Per part de la família

Per part del centre educatiu

L'alumna/e

Educador /a de serveis socials



MÀSTER UNIVERSITARI EN PEDAGOGIA MONTESSORI (0-6 anys)

El Màster forma professionals en les competències específiques per a l'educació infantil des de la perspectiva teòrico-pràctica de la Pedagogia Montessori.

Títol en col·laboració amb The Montessori Institute de la Universitat de San Diego.

Classes a Vic / Semipresencial

Professionalitzador amb habilitació de l'Associació Montessori Internacional

Un any - 60 crèdits



MÀSTER UNIVERSITARI EN EDUCACIÓ INCLUSIVA

El Màster prepara professionals especialitzats en l'atenció a persones amb discapacitat i amb risc d'exclusió en els camps de l'educació escolar i l'educació social.

Classes a Vic / Semipresencial

Interuniversitari

Professionalitzador i amb accés a doctorat

Un any - 60 crèdits



MÀSTER EN INNOVACIÓ EN DIDÀCTIQUES ESPECÍFIQUES

El Màster promou professionals amb capacitats per liderar, desenvolupar i avaluar projectes de centre que tinguin com a horitzó la innovació i la millora de l'acció educativa en àrees específiques.

Classes a Vic / Semipresencial

Interuniversitari

Professionalitzador i amb accés a doctorat

Un any - 60 crèdits

UVIC
Ens agrada el que fem

Visita'ns a l'Espai UVic BCN (C/ Pintor Fortuny, 10)

 #ensagraaelquefem

93 881 61 77 | mastersuniversitaris@uvic.cat | www.uvic.cat

UN MODEL D'ESCOLA PER A TOTHOM

La Plataforma Ciutadana per una Escola Inclusiva a Catalunya és un escenari comú en el qual un conjunt d'entitats i de persones cooperem juntes amb la finalitat de promoure a Catalunya un ensenyament públic i concertat inclusiu, i de qualitat per a tothom, que sigui també una realitat pels alumnes amb discapacitat independentment de la tipologia de la seva discapacitat i del seu grau d'afectació.

És un espai de cooperació voluntària que deliberadament no té estatuts ni estructura jurídica i legal. No té infraestructura pròpia ni presta serveis.

La composició de la Plataforma és deliberadament heterogènia com un factor que aporta una major riquesa de perspectives tant d'anàlisi com de propostes d'acció.

- Entitats i persones a títol individual
- Integra el saber vivencial i el saber tècnic
- Som membres de la Plataforma: pares i mares d'alumnes amb i sense discapacitat, professorat de totes les etapes de l'ensenyament obligatori, entitats del món de la pedagogia i de la discapacitat, AMPAs d'escoles i d'instituts d'ensenyament ordinari, persones expertes en el tema de la inclusió, formadors de formadors.

La Plataforma se centra en l'etapa

d'educació infantil i bàsica obligatòria (primària i ESO) perquè escoles i instituts esdevenen un espai socialitzador de màxima importància i, per tant, el fet que l'ensenyament sigui o no inclusiu condicionarà de manera fonamental el paper de la persona jove i adulta amb discapacitat en la societat. De la mateixa manera que condicionarà l'actitud de les persones sense discapacitat envers les persones amb discapacitats.

La Plataforma es constitueix l'any 2001 perquè l'alumnat amb discapacitat és l'únic sector d'alumnes del qual encara es posa en dubte si han d'accedir o no a l'ensenyament ordinari, sobretot quan tenen limitacions educatives importants.

La finalitat de la Plataforma és doncs promoure a Catalunya un ensenyament públic i concertat inclusiu i de qualitat per a tothom, que sigui també una realitat pels alumnes amb discapacitat independentment de la tipologia de la seva discapacitat i del seu grau d'afectació.

Des de la Plataforma, tot el que fem sempre s'ha orientat a generar una corrent d'opinió en la ciutadania i un consens polític a favor de l'escola inclusiva que permeti no solament fer-la realitat, sinó consolidar-la com una fita social irrenunciable. No es tracta tant d'una escola inclusiva sinó d'un model d'escola. El model d'escola que volem pel nostre país.

QUÈ DEFENSEM

L'Escola Inclusiva és un Dret reconegut en diverses legislacions i normatives i per les Nacions Unides a través de la Convenció del Drets de les persones amb discapacitat, que Espanya ha signat i ratificat.

L'Escola Inclusiva és un model d'escola positiva i beneficiosa per a tothom, inclòs els alumnes amb una discapacitat greu i permanent. És quelcom fonamental per reduir el fracàs escolar.

PERQUÈ DEFENSEM L'ESCOLA INCLUSIVA

Organismes, estaments i normativa indiquen la necessitat d'avançar cap a un model d'escola que sigui inclusiva.

Millora l'eficiència (relació cost-eficàcia) de tot el sistema educatiu.

Els alumnes amb necessitats educatives especials (n.e.e.) són un estímul que pot fomentar el desenvolupament d'un entorn d'aprenentatge més ric.

Hi ha una relació directa entre escola inclusiva i la qualitat educativa.

Millora el clima del conjunt de la classe i augmenta la comprensió i respecte entre els alumnes.

Els recursos per facilitar l'escola inclusiva ajuden també a millorar la qualitat de l'atenció envers tots els alumnes.

ESTRATÈGIA UTILITZADA

La Plataforma sempre s'ha caracteritzat per difondre totes les accions a totes les instàncies que tenen responsabilitats o influència en el model d'ensenyament: Departament d'Ensenyament, Comissions Parlamentàries, Síndic de Greuges, Consell Escolar de Catalunya, Partits Polítics, Sindicats, entitats de la comunitat educativa. I també en buscar aliances que amplii i multipliquin l'impacte de les accions realitzades a favor d'una escola inclusiva.

ACCIONS REALITZADES

Totes elles responen a 2 línies d'actuació: sensibilització a favor de l'escola inclusiva i pressió a aquells que tenen responsabilitat en el tema. Alguns exemples:

La Plataforma va iniciar la seva activitat amb un Manifest per una Escola Inclusiva i campanya d'adhesions (9.000 firmes d'entitats, persones significades i ciutadans). Altres activitats que també hem realitzat:

- Sessions de debat, taules rodones i reunions amb partits polítics amb representació parlamentària.
- Jornades per reflexionar i debatre sobre la inclusió dels alumnes amb discapacitat.
- Jornades i/o accions a favor de l'escola inclusiva coorganitzades entre diferents entitats significatives de la comunitat educativa.
- Full Informatiu: on s'explica la situació a nivell de curs escolar, i quins són els objectius i accions que es planteja la Plataforma.
- També varem realitzar un Projecte de Divulgació de Bones Pràctiques Inclusives d'Alumnes amb Discapacitat. Aquest projecte va ser valorat com a molt satisfactori i també va integrar diferents visions (docents d'escola ordinària i especial, famílies d'alumnes amb discapacitat, professionals dels diferents serveis educatius i directius de centres). Destacar que es varen presentar 27 experiències (20 de centres públics i 7 de concertats) i de 12 comarques catalanes i de totes les etapes (1 escola bressol, 11 CEIP, 9 IES i 6 centres amb totes les etapes).

Des de l'experiència de la Plataforma, compartim les següents reflexions respecte a aspectes fonamentals per avançar en l'escola inclusiva:

- La importància de l'equip directiu i el claustre. La participació i implicació de tot l'equip directiu i del claustre és bàsic per a treballar i atendre la

diversitat. Cal potenciar la reflexió i el treball en equip des del claustre i consolidar i donar estabilitat als claustres i als equips docents. Destaquem també la importància del projecte educatiu i que aquest ha d'estar adaptat a les necessitats educatives del centre, així com garantir metodologies per l'atenció a la diversitat.

- Que existeixi un itinerari clar i planificat que inclogui l'educació obligatòria i post-obligatòria. En aquells territoris que s'inicia un procés cap a l'escola inclusiva, cal anar avançant. No fer mai passes enrere. Sinó dona una sensació de fragilitat.
 - És bàsic assegurar la coordinació entre els diferents sistemes de suport i professionals que intervenen amb els infants, assegurant, sobretot, la coordinació entre les etapes de primària i secundària i entre els diferents agents (professionals de l'àmbit de la psicologia, salut, educació, serveis socials...).
 - Facilitar metodologies per l'atenció a la diversitat:
 - Tutoria entre iguals.
 - Treball compartit de 2 docents a l'aula.
 - Treballar per racons i/o tallers.
 - Treballar per projectes.
 - Diversificació curricular.
 - Introduir metodologies per l'atenció a la diversitat tant a la formació inicial com a la permanent del professorat.
 - Difondre bones pràctiques inclusives: són un recurs que aporta idees, identifica errors que caldria evitar, i ajuden a avançar més ràpidament i millor a tot el sistema educatiu. Creiem que les bones pràctiques són mereixedores d'un major reconeixement i són, a l'hora, la millor eina per a promoure l'avanç del procés.
- § Reconversió dels centres d'educació especial en suport a l'escola ordinària ja que la majoria d'escoles d'educació especial compten amb

uns professionals i una experiència de molts anys respecte a l'escolarització d'alumnes amb discapacitat i molts d'aquests centres tenen una trajectòria contrastada de suport a la inclusió .

- Facilitar als tutors d'aula i als docents l'assessorament davant determinats dubtes amb l'alumnat amb n.e.e. des de la pròpia Administració, des de centres d'educació especial i des d'associacions i fundacions especialitzades en determinades discapacitats concretes.
- Crear espais pel debat en el que s'uneixen les diferents mirades de la comunitat educativa (docents, serveis educatius, famílies, els propis alumnes...).
- Calen recursos, però la disponibilitat d'aquests no garanteix per sí sol una pràctica educativa inclusiva. En aquest sentit, destaquem que tots els recursos han d'estar planificats i concretats, s'ha d'analitzar per què calen, quins objectius han d'assolir i fer una avaluació continua personalitzada de la seva aplicació per garantir que s'utilitzen per a la seva finalitat. Si no s'avalua la seva utilització, aquests es poden convertir en recursos segregadors. Per tant, s'ha de garantir que realment són necessaris per cada un dels alumnes, tant en les activitats educatives de caràcter curricular com en les complementàries (serveis d'acollida, menjador, esbarjo i activitats extraescolars). L'avaluació ha de permetre analitzar i implementar accions correctores, quan calgui.

Una de les característiques més destacables de la Plataforma és que unim diferents mirades de la comunitat educativa (mares, pares, docents, entitats de l'àmbit de la discapacitat...) i això és quelcom no massa habitual, però quelcom molt positiu. És obvi que no existeix una única veritat i per tant, per avançar en l'Escola Inclusiva a Catalunya no més ho podem fer reflexionant entre les diferents parts implicades i tenint en compte totes les visions.

associació

Som en uns moments de sensacions contradictòries. D'una banda tenim una sèrie de normatives i documents que ens permeten avançar en l'escola inclusiva i a més constatem que hi ha un consens sobre la necessitat de fer-ho. Per altra banda, estem vivint uns moments realment molt difícils, immersos en una greu crisi i això implica una reducció de recursos i despeses. Des de la Plataforma estem d'acord amb racionalitzar els recursos, però això no vol dir reduir a tothom per igual. És fonamental fer una valoració individualitzada de cada cas. Per altra banda, des de la Plataforma sempre hem acceptat avançar més lentament, però mai fer passes enrere en l'Escola Inclusiva.

Estem convençuts que l'única manera d'aconseguir seguir avançant en l'Escola Inclusiva i per sortir d'aquesta greu crisi, és unir diferents energies i voluntats, és crear "corrent" i fer camí. Cal retornar a l'essència de les coses, el que realment és important. Només des de la societat civil i demostrant el poder i la pressió de les entitats del Tercer Sector i de la comunitat educativa aconseguirem seguir avançant en l'escola inclusiva.

Malauradament, la realitat ens demostra que cal seguir treballant i que manca molt per assolir un únic sistema educatiu comú que compti amb tothom en les etapes d'educació infantil, primària i secundària obligatòria. Som conscients que la feina a favor d'una escola i una societat inclusiva que no arraconi les persones amb discapacitat continuarà sent una tasca necessària.

L'escola inclusiva escolar sense excepcions de tot l'alumnat en un mateix sistema educatiu, dotat dels recursos específics necessaris per donar respostes diverses a un alumnat per naturalesa heterogeni, és un indicador clar de la voluntat de construir una societat cohesionada en la diversitat, respectuosa amb la diferència i que viu la seva heterogeneïtat com una font de riquesa.

Cal una clara voluntat política i que l'escola inclusiva sigui una prioritat. Cal marcar uns objectius, una estratègia i avaluar com evoluciona. Volem que el futur educatiu de les nostres escoles sigui un model inclusiu, on la heterogeneïtat esdevingui el motor d'un canvi en metodologies i un canvi en enriquiment de recursos. Des de la Plataforma també volem reiterar la necessitat que aug-

menti el percentatge d'inversió del PIB en Educació i així equiparar-nos als països europeus més desenvolupats.

Així doncs, tal i com ja he comentat, l'educació és un dret i com a tal ha de ser garantit per a tots els infants dins d'un sistema educatiu inclusiu, ja que suposa un benefici per a tots els alumnes, tinguin o no discapacitat. Una escola inclusiva forma societats de convivència i de participació; aprendre junts contribueix a formar una societat inclusiva i de respecte a la diversitat.

Construir un únic sistema educatiu inclusiu per a tothom, en l'alumnat amb i sense discapacitat convisquin i aprenguin junts, és responsabilitat de tots. En aquest sentit, evidentment volem manifestar el nostre compromís amb aquesta fita i animar a les diferents entitats i agents de la comunitat educativa a cooperar i a treballar coordinadament.

Isabel Macarulla

Plataforma Ciutadana per una Escola Inclusiva a Catalunya

Gran Via de les Corts Catalanes, 562, pral. 2ª

08011 - Barcelona

E-mail: imacarulla@ecom.cat

LA CONSTRUCCIÓN DEL CASO EN EL TRABAJO EN RED. Teoría i pràctica

José Ramón Ubieta

Barcelona. UOC. 2012

En aquest segon llibre sobre el treball en xarxa, José Ramon Ubieta aprofundeix en la recerca iniciada en el seu primer llibre sobre el tema: *El trabajo en red. Usos posibles en Educación, Salud Mental y Servicios Sociales*, publicat el 2009.

En la introducció l'autor examina el nou paradigma de la relació assistencial, en el qual s'imposa el model de la *re-engenyeria*, basat en la derivació i en preguntar-se "això em toca a mi?". D'aquí, passa a explicar detingudament que, alternativament, el mètode que proposa el model Interxarxes es basa en "la centralitat del cas" i en una posició del professional que respondria més aviat a la pregunta "com puc col·laborar jo en l'atenció d'aquest cas?".

L'autor entén el cas com una *construcció*, i no com un expedient o una suma d'informacions, i sosté que és necessari un mètode per poder construir el cas. D'aquest mètode, "contaminat per la subjectivitat", en destaca tres lleis: la repetició; l'inconscient, i el vincle transferencial.

El "cas Interxarxes" es construeix en les converses "cara a cara" entre els professionals que intervenen en la seva atenció, els quals formen "l'equip del cas" i treballen a partir d'un diagnòstic inicial en el qual es tenen en compte tant les dades objectives (situació econòmica, la situació familiar, els recursos personals i el llaç social), com allò que reflecteix la subjectivitat de les persones i famílies que atenen: les seves maneres de dir, les seves expectatives, les seves creences i els seus desitjos. Aquests elements són fonamentals ja que, com assenyala José Ramon Ubieta, un dels descobriments del programa Interxarxes ha estat comprovar que és el subjecte mateix qui construeix el seu cas. Per això, l'important és que el cas que aleshores

es construeix en "l'equip del cas" pugui avançar respecte d'aquesta construcció feta pel subjecte. Per a això, es tracta de situar-se des d'un no saber inicial, des d'un interrogant, que es manté actiu en el centre de cada conversa i que permet elaborar un saber conjunt que emmarca una orientació que indica la direcció de les intervencions dels professionals.

Aquesta construcció del cas s'elabora seguint una sèrie de passos: contemplar les demandes inicials que fan les famílies o els seus membres als professionals; explicitant les hipòtesis que tenen sobre què els passa; situant les expectatives que la família té sobre la solució dels seus problemes; re-definint el problema per part de l'equip de professionals, és a dir, buscant la responsabilitat subjectiva que hi ha en la queixa; analitzant les estratègies d'actuació que suposa identificar les solucions que la família o la persona han trobat amb anterioritat; proposant noves estratègies d'intervenció i, finalment, establint un Pla de treball. En relació a aquest punt és important que quedi concretat quins són els serveis que intervindran i la responsabilitat que assumeix cadascun.

L'esmentada conversa que dóna vida al cas per part de l'Equip Interxarxes, es produeix amb una regularitat fixada per a cada cas, i comporta el compromís de l'escriptura d'un document de les reunions de l'equip del cas, l'acta, que conté tres apartats: la situació familiar, el debat de l'equip i els acords. Aquesta constància escrita permet també reprendre el cas, quan resulta oportú com a tema de treball per als espais de formació.

L'autor considera que per al treball en xarxa, tal com ell el concep, són necessaris cinc requisits: el treball en equip com a preliminar; la teoria dels cicles

com a guia d'actuació; una disciplina com a suport de la construcció del cas; la interdisciplinarietat com a paradigma i la conversa com a principi rector.

A la segona part del llibre, el que se'n mostra d'una forma francament interessant, és el que podem aprendre de cada cas. José Ramon Ubieta analitza deu casos treballats dins del programa Interxarxes, i enllaça cadascun d'ells a un tema general, com ara: negligències parentals, patologies mentals, immigració o fenòmens de violència, mostrant així de quina manera el treball en xarxa ha facilitat el treball amb el cas i ha produït un saber cada vegada nou.

Al llarg d'aquests darrers anys, el treball en xarxa s'ha estès i ha constituït un lloc comú en la forma de treballar de molts professionals, ara bé, el que ens pot ensenyar aquest llibre és com aconseguir mantenir viva una xarxa que funcioni com a suport, que pugui allotjar les preguntes, els interrogants i els malestars, que la pràctica ens genera com a professionals, permetent-nos contribuir al fet que les persones a les quals atenem puguin inventar altres sortides i altres formes de vincle més propiciatòries.

Els professionals que creiem en el treball en xarxa saludem l'aparició d'aquest llibre, ja que suposa una eina molt valuosa per a la nostra pràctica quotidiana.

Lidia Ramírez

Psicòloga clínica, psicoanalista, adjunta a la coordinació del programa Interxarxes

EL SILENCI DELS NENS. Com comunicar-se amb els nens i adolescents quan un familiar pateix una malaltia oncològica.

Sònia Fuentes i Sanmartín. Barcelona: Claret. 2013

"Val la pena fer-los patir? Cal que ho sàpiguen? Són tant petits..."

Segurament més d'un cop hem pogut sentir aquestes paraules dites per un familiar o un malalt de càncer, tot referint-se als seus fills petits. La intenció de protegir del patiment als infants és la primera reacció de moltes famílies. Però l'autora de l'obra que estem presentant ens indica que el que cal fer és precisament el contrari. Segons les seves paraules: "No parlar de les coses, evadir els temes i les converses genera SEMPRE problemes entre els membres d'una mateixa família, especialment angoixa, por i molta solitud (p.63)" L'autora explica que els nens i nenes saben el que passa al seu voltant des del primer moment del diagnòstic, ja que es crea en els adults que els envolten un nequit que perceben. Les mentides causen més

malestar que la veritat, perquè el nen pot arribar a imaginar coses encara pitjors del que passa el seu voltant. I més encara pels adolescents que amb aquest tipus d'actituds se senten exclosos.

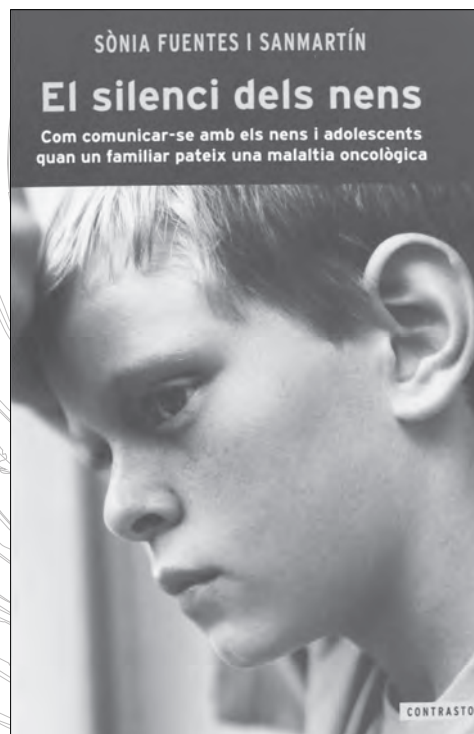
El llibre dona formes i estratègies per afavorir la comunicació entre els pares/mares i fills/filles (petits i adolescents) en una situació difícil com pot ser la de patir un càncer. Planteja que cal dir sempre la veritat, amb paraules comprensibles pels infants i amb cura i afecte.

La primera part del llibre està dedicada a comentar aspectes generals del que envolta la malaltia i el que comporta pels infants enfrontar-se a la malaltia d'un familiar. Així mateix explica com els adults poden ajudar a fer-los partícips mitjançant estratègies que generin espai perquè puguin fer preguntes.

La segona part explica com afrontar la comunicació amb els nens tenint en compte les diferents localitzacions del càncer en el familiar: de mama, al pulmó, digestiu, de gola, un tumor cerebral, els diferents tipus de càncer ginecològic i també els hematològics. Per cadascuna d'aquestes modalitats de càncer s'ofereixen recursos diversos, llibres, contactes i webs que poden ser interessants de consultar tant per part dels infants com pels adults malalts o els seus familiars.

Es tracta d'un llibre molt interessant a recomanar a famílies que tenen algun malalt de càncer i que volen perdre la por a parlar-ne amb els seus fills i filles. L'autora intercala exemples de situacions reals amb les que s'ha trobat en la seva consulta com a psicooncòloga en un hospital.

Eulàlia Bassedas



educaweb.cat

Serveis d'orientació acadèmica i professional adreçats a joves, professionals i famílies:

- Tallers d'orientació
- Xerrades-col·loqui
- Consultes personalitzades
- Formació per a professionals de l'orientació
- Dossier d'informació
- Escola de mares i pares
- Fires educatives
- Projectes i programes d'orientació per a centres educatius i municipis

El portal
per orientar
Catalunya

*en educació,
formació
i treball!*

