

UNIVERSITAT DE BARCELONA
DIVISIÓ DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

ESTRATÈGIES D'INTEGRACIÓ

Anàlisi dels recursos educatius
en la integració escolar d'alumnes amb
necessitats educatives especials.

Ignasi Puigdemívol



Tesi doctoral dirigida pel Dr. Cèsar COLL.
presentada al Departament de
Didàctica i Organització Escolar,
amb la tutorització del Dr. Francesc Imbernón.

Fins aquí l'anàlisi del que podríem considerar els aspectes organitzatius, metodològics i didàctics detectats a través del treball de camp. Però al marge d'ells o, millor dit, sustentant-los ens trobem amb els aspectes més interns, que en certa manera es resisteixen a presentar-se explícitament als ulls de l'observador, constituïts per les vivències dels protagonistes de les diferents situacions educatives que hem anat desgranant al llarg de la segona part d'aquest treball.

Deixar de banda aquests aspectes comportaria la impossibilitat d'explicar-nos els autèntics desencadenants dels fets que observem. Al darrera d'unes determinades interaccions entre els alumnes, de la valoració que el mestre dóna a les seves necessitats, de l'opció per determinades formes organitzatives i recursos didàctics sempre hi ha la vivència personal dels protagonistes de les situacions educatives que analitzem, a partir de les quals

hi fan les seves aportacions.

El problema rau en la complexitat de la seva anàlisi, que sempre suposa entrar en la subjectivitat d'allò que s'està observant. En aquest sentit cal indicar que aquesta investigació no pretenia inicialment l'estudi d'aquests components, per la qual cosa no vàrem preveure procediments específics per a dur-lo a terme. Això no obstant, ja a partir de l'inici del treball amb els mestres i de les primeres observacions a l'escola es va anar perfilant com un aspecte de gran interès, totalment imprescindible en l'explicació de moltes de les situacions educatives que preteniem analitzar.

És per això que, sense pretendre esgotar les moltes possibilitats d'anàlisi que ofereix l'estudi d'actituds i vivències, procuraré al llarg d'aquest capítol fer menció als aspectes que d'una manera més directa semblen influenciar en el procés d'integració dels alumnes amb NEE de diferent origen a la dinàmica del grup-classe en el context de l'escola conjunta, que és el que ha constituït el nucli de la nostra recerca.

9.1. LA VIVÈNCIA DEL HANDICAP.

En aquest punt voldria plantejar, fonamentalment, dues qüestions:

-Fins a quin punt l'alumne identifica i és conscient de les seves dificultats?, i a partir d'aquí..

-Quina actitud pren en relació a les seves possibilitats d'actuació?

El grup d'alumnes a partir del que ens plantejarem aquestes qüestions i la resta de les que es formularan en aquest capítol és molt heterogeni. Ja en el capítol 4 precisava que l'únic criteri de selecció utilitzat consistia a obtenir un ventall ample d'alumnes i situacions educatives en el marc de l'escola integrada. El fet de basar-nos doncs en un reduït grup d'alumnes amb handicaps de naturalesa molt diferent, i també amb importants diferències d'edat i procedència social, fa que l'anàlisi que presento no pugui precisar la vinculació de les actituds dels alumnes amb aquelles característiques, doncs ens mancarien elements de judici. Però en canvi sí que ens permet identificar determinades vivències i actituds que, amb independència de les vinculacions a les que aludim abans, poden ser presents en alumnes que, presentant diferents necessitats educatives, es trobin en situacions d'integració escolar. Identificar-les és una condició necessària per afavorir les que proporcionen més possibilitats de desenvolupament i creixement personal a l'alumne i modular o compensar les que hi poden constituir un fre.

Pel que fa al nivell de consciència del dèficit podem constatar que es presenta en diferents graus. En el nivell més baix podríem situar els alumnes que semblen adoptar una actitud d'inconsciència enfront les dificultats que els afecten. En aquests alumnes ens resulta molt difícil identificar conductes que denotin d'una manera clara i mínimament persistent que el nen o la nena són conscients de les seves dificultats, o conductes que poguéssim entendre com una reacció davant d'elles.

L'alumna en la que més clarament convergeixen aquestes circumstàncies és la Carola. Són molts els aspectes del seu comportament que ens indiquen una notable manca de consciència de les pròpies limitacions. En senyalaré alguns.

Potser el més significatiu sigui la facilitat amb què

la nena accepta la realització de tasques completament diferents a les de la resta del grup. Aquesta actitud podria, en altres contextos, entendre's també com un indicador de reconeixement i acceptació de les pròpies limitacions, però hi ha molts motius per pensar que en el cas de la Carola constitueix un indicador en sentit contrari, és a dir, d'un alt nivell d'inconsciència.

La resta d'alumnes estudiats presenten habitualment una certa resistència a les tasques que els diferencien del grup, inclús quan es tracta d'adequacions de nivell que mantenen les mateixes característiques formals de l'activitat del grup. Ho veurem amb deteniment més endavant, comprovant que es tracta d'un indicador inequívoc de consciència de les dificultats pròpies i alhora d'una dificultat en admetre-les, sobretot en allò que diferencia l'alumne dels seus companys de grup.

Però en les observacions de la Carola no hem pogut apreciar actituds de rebuig de l'activitat separada que no estiguin en relació amb les preferències personals de la nena. És a dir, cap rebuig tendent a optar per treballs paral·leles al grup.

Això de banda, aquest nivell d'inconsciència també sembla fer-se palès per la persistència de pautes de comportament que ja no es consideren habituals o adequades en el grup de la nena, que és pràcticament el que li correspondria per edat. Un exemple el constitueix l'hàbit de mostrar els treballs que acaba a la resta dels seus companys. En diverses observacions he pogut recollir aquesta conducta; aquí la transcripció d'una gravació en vídeo feta en el seu grup:

"La Carola ha acabat el full en què havia d'enganxar representacions d'objectes per tamany. La mestra li ha dit

que si vol pot ensenyar-lo als companys. Ella es disposa satisfeta a fer-ho. S'acosta a una de les companyes i li posa a la vora la cara. La nena en qüestió segueix absorta en la seva activitat i no se'l mira:

C.- Aura! (per Laura).

La Laura se'l mira llavors i fa un gest d'aprovació amb el cap. La Carola continua el recorregut per taules. A molts nens els acosta tant el full a la cara que no poden obviar el dir-li algun mot d'aprovació, encara que sense possibilitat d'haver apreciat el treball de la nena. Però a partir del tercer nen la Carola acompanya tota aquesta operació amb un copet amb el palmell de la mà al cap del company a qui ensenya el full, li faci cas o no. Els comentaris són variats:

-Molt maco..!

-Oh..!

Però un dels nens es queixa, irritat pel copet que li dóna la Carola:

-Carola!!

Els seus companys es queixen a la mestra:

-Senyoreta, la Carola està pegant..!

Llavors la Carola deixa de fer-ho, però acaba d'ensenyar el full a la resta de companys."

Gravació M2. Seqüència 7.7.

Està clar que es tracta d'un hàbit adquirit, probablement per inducció i com estímul als primers progressos en l'escolaritat de la nena, però totalment fora de context en la seva situació actual, com proven tant la mecànica actitud amb què ensenya els treballs, com l'estereotipada resposta de la majoria dels seus interlocutors. Això ens porta a entendre aquesta conducta com un índex clar d'inconsciència en relació a les seves possibilitats i a l'avaluació del propi treball.

També les dificultats de la Carola en compartir l'atenció que la mestra ha de proporcionar als seus companys es pot entendre com un indicador de manca de consciència entorn de l'ajuda que rep habitualment i del que representa

en el context de la classe:

"La mestra es disposa a donar noves instruccions a la Carola, asseguda al costat de la seva taula, però els demés companys del grup també hi van a demanar-li aclariments sobre el teixit que estan preparant. Adreçant-se a la Carola li indica:

M.- Ara buscarem la casa petita,.. el llit petit.. i la cadira petita.. Busca'ls.

Al voltant de les dues hi ha varis companys que necessiten aclariments. La mestra els hi comença a proporcionar:

M.- Sí, has de punxar això.. /.. Això és massa gruixut.. / .. Sí, molt bé!..

La Carola li ensenya la casa petita que ha localitzat entre les il.lustracions retallades amb les que treballen.

M.- Molt bé! -aprova la mestra sense deixar d'acabar les orientacions que estava donant a un altre company, per la qual cosa la Carola s'enfada-.

C.- Rou!! (per prou).

M.- (Dirigint-se a la Carola): Em venen a preguntar coses.. Jo també t'explico coses a tu..

La nena es queda aturada amb el paper de la casa petita als dits. Se segueixen acumulant altres companys i la mestra segueix amb els aclariments:

M.- A baix, a la mateixa línia.. / ..Ui! Molt gruixut això.. -i, adreçant-se a la Carola-: Que també ho faràs, eh? -senyalant el treball dels companys-.

La Carola segueix esperant fins que una de les últimes nenes que ha anat a preguntar a la mestra és atesa. Li aixeca la ma, amenaçadora, tot dient:

C.- Nena!!

Després la mestra es disposa a estar per ella:

M.- On és la casa petita?

La Carola, sense dir res li ensenya.

M.- Molt bé. Ara la cadira petita.. -senyala les il.lustracions que hi ha sobre la taula i li torna a preguntar-: On és la cadira petita?

La Carola l'agafa.

M.- Molt bé! Doncs ara has d'enganxar-ho així.

Li mostra la posició en què ha d'enganxar les il.lustracions al full i s'aixeca per donar noves instruccions al grup. La carola comença a mullar el paper amb la goma d'enganxar.

És obvi que les dificultats en el desenvolupament mental de la Carola tenen un pes molt important en l'origen d'aquesta manca de consciència entorn de les pròpies limitacions que, això no obstant, no està exempta d'un grau de conformisme i habituació a les pròpies condicions d'integració escolar que viu.

Però que la deficiència mental pugui comportar una manca de consciència, o si volem arriscar-nos menys, una baixa consciència de les pròpies limitacions, no implica que sempre ho faci, ni que els nens que presenten altres tipus d'afectacions presentin necessàriament nivells de consciència més elevats. En aquest punt sembla especialment important considerar el grau d'afectació. En el cas de la Carola aquest és suficient com per explicar gran part de la seva inconsciència. En canvi la Maria, afectada per una deficiència lleu, es troba en una situació ben diferent. Més endavant analitzarem la manera en què afronta les limitacions pròpies.

En canvi, qui sembla trobar-se en un nivell d'inconsciència més semblant a la Carola és el Feliu. Tant per edat com per problemàtica presentada es tracta d'un alumne amb unes condicions molt diferents a la Carola. Com ella, presenta un nivell de consciència baix, encara que l'observació acurada de la seva conducta no ens permet atribuir-li aquesta mancança d'una manera tan acusada com fèiem amb la Carola.

Com ella, el Feliu no presenta cap sensació d'incomoditat per haver de realitzar activitats separades a les del grup, i ja hem pogut comprovar que a vegades prescindir d'aquest semblava una autèntica necessitat del nen. En aquest sentit també sembla prescindir molt dels

nivells de realització dels seus companys, comparant-se poc amb ells.

Ho veiem en el registre que ens dibuixa una actitud habitual en el nen. Amb la resta del grup s'ocupava d'un treball de plàstica, a partir d'uns exercicis que també tenien un interès per a l'entrenament grafomotor: es tractava de realitzar sobre un fons de diferents colors tapats posteriorment amb daks de color negre, sanefes ondulades que deixaven a la vista els colors primitius. L'atenció del nen semblava però encaminar-se cap a altres indrets, molt diferents a la tasca que ocupava l'atenció dels seus companys:

"El Feliu tenia una petita televisió que era una capsa de música. S'hi podia donar corda i sonava una cançó de bressol, mentre a la pantalla es movia un ocell que semblava anar picotejant menjar.

No calia ser gaire intuïtiu per adonar-se que aquell aparatet li cridava molt més l'atenció que el treball del grup. Quan es cansava de guixar s'hi entretenia, però això encara semblava poca distensió per ell, essent freqüents les seves escapades fora de la classe, encara que sense sortir de davant dels finestrals, de manera que no el perdiem ni ens perdia de vista."

"És evident que la mestra estava habituada a aquelles conductes del nen i que les tolerava.

He observat com el nen deixava acuradament la tele a terra, esperant que els ocells (n'hi havia pels voltants) s'hi acostessin. Després entrava a classe, pendent del que havia deixat fora.

No trigaria a reixir en el seu intent, doncs sense esperar gaire va poder cridar:

-Ha venido un otzell!! -amb cara de satisfacció."

Registres nº 62 i 63.

D'altra banda, en l'entrevista final la mestra em

confirmava el grau d'inconsciència que les observacions preses ens permetien apreciar en el nen:

"Jo penso que era bastant inconscient. Jo no el veia gens conscient de les seves limitacions. Els mateixos tests que ens vas proporcionar d'autoestima, els hi va passar la mestra d'EE i quedàvem al.lucinades: ell es veia el millor, el més guapo, el que ho feia tot més bé.. Era una cosa que no era gens real."

Entrevista M4. Pàg. 102.

Però a despit de les observacions anteriors, en el Feliu apreciem un comportament diferenciat del de la Carola, sobretot en les conductes que indiquen la seva frustració davant algunes de les dificultats experimentades. Un registre bastant il.lustratiu al respecte l'obtenim a l'inici d'una de les sessions d'observació, quan després d'haver fet una curta audició d'un tema de Bach, a proposició de la mestra el grup va optar per escoltar una cançó de l'Elvis Presley. La mestra va fer separar, en dos sectors de l'aula, els alumnes que volien ballar-la dels que sols es limitarien a escoltar. El Feliu va optar per estar entre els primers:

"En aquest context destacava l'actitud del Feliu. Ell havia triat estar entre els *ballarins*, però un cop iniciada la música s'ha anat quedant progressivament immòbil. Primer semblava voler iniciar algun moviment rítmic, exageradament pendent de la mirada dels altres, i jo diria que de la seva pròpia. De seguida, però, ha renunciat a ballar i, retrocedint des de l'interior del grup, s'ha col.locat en un racó des d'on contemplava els seus companys que dançaven, amb una mitja rialla a la boca que, més que divertida, semblava mig disculpa, mig admiració. La major part de l'estona l'ha passat doncs recolçat a la repisa de la paret en aquella actitud.

Un cop acabada la música, la mestra ha demanat pel

missatger. Ningú no responia fins que els propis companys l'han cridat:

-Ori!

El missatger era l'Oriol i una de les seves tasques consistia a tornar l'aparell musical al seu lloc, fora de la classe."

Registre nº 121.

Podríem dir que en el comportament del nen s'alternen conductes desinhibides, en les que prescindeix de la dinàmica del grup i aparenta una total despreocupació per les diferències entre el seu comportament i el dels seus companys, amb d'altres -les menys- en què sembla comparar-les i viure-les amb cert nivell de frustració.

A vegades, però, aquestes conductes també semblen relacionar-se amb els propis conflictes personals procedents de la seva situació familiar, la qual cosa també ens porta a apreciar un cert nivell de consciència de la seva problemàtica.

Així semblava interpretar-ho també la mestra en el següent registre, efectuat en el moment en què la resta de companys fruien del joc lliure al pati en el període comprès entre el final de la sessió de classe del matí i el dinar. El seu grup havia acabat una sessió de joc simbòlic a la sala que l'escola té destinada per aquesta activitat:

"Quan els nens ja ho havien recollit pràcticament tot van aparèixer els monitors que es cuidaven dels dinars i de estar amb ells durant el migdia. Els nens, individualment o en petits grupets, han anat sortint, estimulats pels monitors, cap el pati.

El Feliu estava assegut en un banc al mig de la sala i amb el cap baix. Una monitora li ha preguntat delicadament si no volia sortir al pati, obtenint com única resposta un gest de l'espatlla del nen esquivant la seva ma. La

monitora ha continuat amb el petit grupet que acompanyava, conscient que el nen es quedava a la sala amb nosaltres. La mestra, que havia aprofitat l'estona en què els nens jugaven per retallar uns rètols per a la classe, els estava acabant i, sense deixar de fer-ho, li ha preguntat al Feliu si no volia sortir. El nen, sense aixecar el cap (passejava una mirada distreta pel terra de la sala) li ha dit que no amb veu baixa.

-Molt bé, doncs pots esperar-te aquí fins l'hora de dinar.

El nen ha continuat amb la mateixa actitud. Semblava trist, però alhora es veia cansat.

Des d'on el nen no podia sentir-nos, la mestra m'ha recordat el que ja m'havia comentat de bon matí: que el Feliu havia passat el cap de setmana a casa, i que sempre que ho feia, a l'escola li notava amb actituds com la que estàvem constatant."

Registre nº 148.

En conseqüència, de la mateixa manera que en el cas de la Carola podem parlar amb propietat d'inconsciència, el Feliu ens permet entrar en l'anàlisi del grup d'alumnes que semblen presentar diferents nivells de consciència de la seva problemàtica i determinades conductes que en constitueixen una reacció enfront d'ella.

L'observació d'aquestes conductes ens permet apreciar també les diferents formes que adopta el conflicte que per ells suposa el procés de prendre consciència de les limitacions pròpies.

Podem observar-ho clarament en la situació de l'Oriol. Les seves conductes compaginen moments en què sembla demostrar una perfecte consciència de l'abast de les seves limitacions amb d'altres en què aparenta romandre'n totalment inconscient. D'això ens parlava la seva mestra (M12) quan li preguntava directament sobre aquesta qüestió:

E.- Quin nivell creus que tenia l'Oriol de consciència de les seves dificultats?

M.- No ho sé.. És que depèn,.. depèn. A vegades ens havíem trobat.., per exemple recordo una vegada que havíem anat al zoo i em va sorprendre que vam veure un nano que també anava en una cadira de rodes. Ell s'hi va adreçar amb un to d'absoluta normalitat dient-li que si eren iguals, que si els dos no podien caminar, com en un to quasi festiu. És a dir, al veure una persona amb cadira de rodes s'identifica com una persona que no pot caminar, igual que ell. Però per altra banda et deia que de gran volia ser futbolista, o venia i t'explicava que havia muntat a cavall i que en sabia molt, o que havia patinat.. coses que veies que no li era possible de fer donades les seves condicions. Per una banda tenia assumit possiblement el problema, però per altra veies que no, que es situava en un món totalment de fantasia, que se l'havia muntat a la seva mida. Vam organitzar una maratón i ell volia participar-hi, tant sí com no. No volia el carretó.. Al final vaig acabar pujant-me'l a coll.. Però, és clar, per altra banda veus la il.lusió que tenia ell i et sap greu de frenar-lo. No sabia massa fins a quin punt és bo o no és bo, aquestes fantasies de coses que et consta que ell no podrà fer. Segons com tenia unes sortides que et frapaven, per exemple, al parlar de l'esquema corporal, referint-nos a les cames, ell va saltar de seguida dient que amb les seves cames no hi podria caminar. Això sembla indicar que el nano ho tenia assumit. Però per altra banda te'n feia una de freda i una de calenta, de manera que no sé fins a quin punt era conscient..

Entrevista M12. Pàgs. 144-145.

Aquest contrast d'actituds del nen enfront les pròpies limitacions ens permet pensar que d'una banda les identifica, cosa clarament palesa en l'episodi del Zoo, però que al mateix temps té autèntiques dificultats per assimilar-les d'una manera més persistent, que és el que es posa de manifest a través de les seves fantasies i determinades actituds concretes que podem observar a l'escola. El següent registre ens mostra algunes d'aquestes

actituds que resulten molt indicatives. D'una banda una actitud molt rigorosa en la correcció verbal dels seus companys i d'altra banda el seu interès en fer quelcom pel que després mostrarà importants dificultats: llegir el text que ell mateix ha redactat. Dificultats que, com després ens confirmava la mestra, no li podien venir de nou. El grup estava llegint les redaccions fetes pels propis nens:

"L'Oriol feia estona que aixecava la mà per poder sortir a llegir. Cal dir que ell era un dels pocs nens que no ha estat atent a la lectura de tots els demés, i quan hi estava a vegades ho feia adoptant una actitud hipercrítica:

-Apa, tiburó!!.. És tauró..

Verbalment feia algunes correccions, especialment dels castellanismes.

La mestra l'ha invitat a llegir. Ho havia de fer des de la seva mateixa taula. S'hi incorpora una mica i comença a mirar el seu text. De fet era molt difícil reconèixer el que havia escrit, i s'hi ha quedat encallat. El seu semblant era lògicament més seriós que quan ha estat escoltant el treball dels altres.

La mestra, en un intent de treure ferro a la situació, li ha suggerit que recordés el que havia escrit:

-Explica'ns el que va passar..

El nen encara estava bloquejat i l'ha hagut d'ajudar la pròpia mestra perquè improvisés una mena d'explicació del seu text.

Dit i oferit. Quan han passat aquells moments el semblant de l'Oriol ha tornat a adoptar la seva alegria habitual i des preocupada, parlant amb els companys i rient."

Registre 212.

Al costat d'aquests alumnes amb actituds ambivalents, que semblen combinar el reconeixement amb la negació del dèficit, ens trobem els que clarament estan en un procés d'evolució cap a la seva assimilació i per tant a l'adaptació de la conducta a les pròpies possibilitats. En aquests casos el contrast de conductes no és tan acusat i

totes semblen encaminades a facilitar l'acomodació al dèficit que els afecta. Això no obstant, les reaccions davant d'ell són diferents. Resulta difícil voler-les agrupar, però no obstant podem diferenciar entre dues actituds bàsiques que semblen justificades a partir del material d'observació disponible.

D'una banda ens trobem amb les actituds més tendents al que anomenarem una INSTAL·LACIÓ en el dèficit. En aquest cas sembla que el dèficit és ben identificat pel nen que, a partir d'això, tendeix en determinats moments a utilitzar-lo afavorint tot el que pugui suposar actituds de sobreprotecció de l'entorn.

La tendència contrària consisteix a, tot i tenint identificat l'abast del dèficit, tendir a dissimular-lo amb el manteniment de conductes que emulen les dels companys, encara que sovint sols les reproduïxin en el seu aspecte formal. Podem entendre aquesta segona tendència com una inclinació a la SIMULACIÓ.

Ho precisaré amb exemples concrets. En el primer grup situarem les actituds del Josep i el Ferran. El primer noi presenta sovint actituds d'instal·lació en el dèficit i d'acceptació passiva de l'ajuda dels demés en moments en què sens dubte les seves possibilitats, tant intel·lectuals com motores, li permetrien una solventació més autònoma de les situacions en què passivament admet l'ajuda.

En el registre que transcriu, el Josep havia perdut una de les peces que necessitava per acabar el seu treball. Ell, però, deixava tota la iniciativa per solventar el problema a un dels seus companys. Recordem que en aquell moment estaven treballant individualment, per la qual cosa la conducta del company del Josep l'hem d'entendre com totalment altruïsta:

"Mentrestant, el Josep semblava tenir problemes: no trobava els cotxes, que eren el que s'havia de carregar a l'últim vagó. Un company seu l'ajudava activament. No sols s'ocupava de cridar l'atenció de la mestra:

-Señorita, señorita! El Jose no tiene los coches! - cosa que no va aconseguir, doncs ella estava comprovant els trens dels nens d'altres taules, sinó que s'ha posat a buscar-los per sota i els voltants de la taula sense èxit. L'actitud del Josep semblava, però, més passiva. La seva cara denotava que estava molest per la desaparició, però no buscava ni semblava prendre cap actitud positiva davant el fet, més que observar atentament la mestra, esperant que arribés a la taula seva i pogués resoldre la situació."

Registre nº 94.

Podríem incloure aquí una altra actitud del Josep que denota aquesta instal·lació en el dèficit, fonamentada en una extrema acomodació a ell. Es tracta de l'interès que mostra sovint per no sortir al pati, encara que haurem de matisar molt les derivacions de l'anàlisi d'aquesta actitud:

"Eren a prop d'un quart de dotze quan ha demanat al grup que recollissin. Els que estaven jugant han hagut de recollir els jocs i a poc a poc han anat a fer files fora de la classe. A indicacions d'ella dos nens han carregat una caixa de plàstic amb els jocs per la sorra: pales, galledes, rasclets..

El Josep li ha demanat per quedar-se a la classe, però ella s'hi ha negat. Després em comentaria que creu que el nen ho fa per mandra, encara que a vegades el deixa quedar, especialment a la tarda quan veu que realment podran estar poca estona al pati.

Quan han estat tots parats en fila davant l'escala que baixa al pati, la mestra els ha començat a fer baixar. El Josep ha començat a baixar a poc a poc l'escala, ben agafat a la paret que li fa de barana (de barana autèntica no n'hi ha, ni molt menys rampa). La mestra i jo estàvem a l'inici del segon tram de l'escala, que si té barana i no és tan llarg. Els demés nens ja s'havien posat a jugar en el camp de futbol. La majoria amb pales i rasclets, jugant amb la

terra sorrenca del costat del camp."

Registre nº 251.

És evident que aquesta actitud del nen té molta justificació, tant per la increïble existència de barreres arquitectòniques¹ de la magnitud de les que són presents a l'escola, com per les reduïdes possibilitats de joc que es presenten a l'hora d'esbarjo als alumnes amb deficiència motora.

Però a l'ensem, també és innegable que resulta una actitud molt contrastada amb la que apreciàvem en l'Oriol quan pretenia fer de porter. I és a aquest contrast al que apel·lo per fer notar les diferències entre les actituds de nens amb unes dificultats motores que podríem qualificar com semblants a aquest efecte. La resistència a l'acceptació del dèficit en un cas apareix ben contrastada a l'alt nivell d'acomodació observat en el Josep.

També podem apreciar una actitud d'instal·lació en el dèficit per part del Ferran. La seva reacció davant determinats treballs ho denota. Abans ja he reproduït el registre en què l'alumne assumia per complet la seva total incompetència en aspectes culinaris. Tampoc és estranya en ell la passivitat davant l'oferiment d'ajuda per part de companys. Ho podem veure en la seva reacció a una companya que s'ofereix per dictar-li un treball que, com després els confirmarà el mestre, havia de transcriure al braïlle:

"Llavors una de les nenes, no sé si en part per cridar-me l'atenció, s'adreça en veu alta al Ferran:

-Que t'hem de dictar això? -pregunta, tot i ensenyant-li el full on han escrit les instruccions del

¹Solventades, afortunadament, en el moment de l'impressió d'aquest informe.

joc.

El Ferran no s'havia adonat que el mestre ja era fora de l'aula:

-Pregunta-li al mestre -li contesta.

Al replicar la nena que el mestre era fora han acordat que ho deixaven sobre la taula per quan tornés."

Registre nº 306.

Per la seva banda el mestre ens confirma aquesta apreciació en l'entrevista final:

"Jo penso que, per una banda, és conscient que té unes limitacions i a vegades se n'aprofita. Alguna vegada ho havíem comentat amb la noia del Joan Amades: que s'hi arrepenjava. És un nano que es fa el ronso en aquest aspecte, i penso que s'hi recrea amb aquesta dificultat. I d'aquí ve, jo diria, que moltes vegades és incapaç de solucionar-se problemes ell sol. Durant un parell de cursos el nen va millorar molt, va fer un procés molt bo. Tant és així que la noia que el portava em va comentar que el veia tan bé que a mig curs volia introduir el bastó, perquè el nano pogués començar a usar-lo doncs el veia més decidit. Doncs, a hores d'ara, no s'atreveix a donar-li el bastó. Va fer un retrocés, i suposo que el va fer quan ell va ser conscient de que s'hi trobava bé, així... Jo no sé què preveuen ara, si preveuen donar-li el bastó. El noi ha tingut èpoques en les que penses "que bé!..", se sap orientar per l'escola, sap això, reconeix tot això altre.. i de cop i volta, se sent com desorientat.."

Entrevista M3. Pàg. 93-94.

Contrasta aquesta actitud amb la dels alumnes que, conscients de les seves dificultats, fan veritables esforços per adaptar el seu comportament al que aprecien en els seus companys, encara que a vegades amb conductes que sols s'hi assemblen en l'aparença. La Neus n'és un clar exponent. En nombroses observacions podem apreciar com procura adequar-se

a la dinàmica de la classe, tot i que a vegades l'activitat que s'hi duu a terme estigui fora de l'abast de les seves possibilitats.

Ja en les primeres observacions de la nena fetes a l'aula apreciàvem senyals d'aquesta actitud, que després vaig anar confirmant en posteriors sessions d'observació i amb el contacte amb els mestres:

"La Neus està molt atenta. Durant tota la classe ha mantingut la mirada sobre la professora quan aquesta explicava, però en cap moment a aixecat la mà per contestar preguntes, ni les més senzilles. En algunes d'aquestes preguntes feia uns moviments amb tot el cos (saltirons), com volent dir que ho tenia a la punta de la llengua, però no arribava a aixecar la ma. La seva cara semblava expressar interès, reflexió i en alguns moments rialles de satisfacció. M'he quedat amb el dubte de fins a quin punt la nena seguia realment el fil o la seva conducta era bàsicament d'adaptació social, perseguint demostrar les coses que he citat abans, encara que el nivell d'assimilació del que es treballava fos molt més baix del que donava a entendre la seva conducta.."

Registre nº 7.

Efectivament, d'una gravació de vídeo posterior també podem transcriure una seqüència que pal.lesa la seva tendència a aquestes actituds d'hiperadaptació. Es trobaven concretament en una classe de literatura i el mestre els comentava el concepte de *tragicomèdia* i anava preguntant als diferents nois i noies que amb la mà indicaven que volien contestar les seves preguntes:

" M.- ¿Qué significa *tragicomedia*?
La Neus es porta la mà a la cara, com volent-la alçar però

sense acabar de fer-ho. Però el mestre es dóna per al.ludit:

M.- ¿Tú lo sabes, Neus?.. A ver..

Espera un moment. Ella fa algun saltiró a la cadira i pica amb la mà sobre la taula, com si procurés recordar. El mestre repeteix a poc i poc i descomposant la paraula:

M.- Tragi..comedia..

La nena continua fent aquelles expressions, es mira el mestre, però no contesta. Aquest deriva la pregunta a una altra companya:

M.- A ver, Elisabeth?

E.- Era una comedia, pero que a la vez era un poco trágica..

M.- ¿Qué significa trágica?

E.- Trágica,.. pues.. como triste..

La Neus assinteix amb el cap, com reconeixent l'adequació de la resposta."

Gravació M9. Seqüència 7.8.

En l'entrevista amb el seu mestre em confirmava que la nena era conscient de la seva problemàtica i que això la nequitejava:

"Et parlaré del que sé i del que intueixo. Sé que ella coneix, més o menys, un 60% del que té. Però intueixo que ella intueix que hi ha alguna cosa més. Pel que jo he pogut observar i pel que he parlat amb ella, la manera amb què em parla és com si volgués.. temés preguntar-me: Què més hi ha? Perquè no queda totalment satisfeta quan li dius que té problemes en la visió i prou. Ella de vegades pregunta perquè no entén el que els demés entenen, perquè li costa tant, perquè nenes molt més petites que ella són tan aixerides i ella no?.. Ella se n'adona, però no acaba de preguntar-ho."

Entrevista M9. Pàg. 127.

La situació de la Maria té bastants punt de convergència amb la de la Neus. També com ella opta amb

certa freqüència per prendre actituds de simulació amb les que acomodar-se al que veu en els seus companys. Amb anterioritat, en parlar de la interacció, ja apreciàvem aquesta actitud en la seva relació amb el grup de nenes amb les que jugava a l'hora del pati. Això no obstant, la distància entre el nivell d'aprenentatge de la nena i el dels seus companys és molt menor a la que trobàvem en la Neus, escolaritzada a sisè d'EGB, el que fa que la Maria no acostumi a quedar tan desplaçada en les tasques que normalment realitzen els seus companys, com li passava a la Neus en determinades matèries del currículum. Això sembla justificar que les conductes de *simular* seguiment estiguin molt més interioritzades en aquesta última.

En coherència amb el que acabo de comentar, la Maria també mostra un gran interès en participar igualment que els seus companys en les tasques comuns, tendint a evitar els treballs adaptats. Aquesta era una actitud que presentava d'una manera molt accentuada a l'inici del present estudi i que es va anar matisant en el seu decurs, junt amb la progressiva presa de consciència de les limitacions pròpies. Ens ho comenta la mestra, tot parlant de l'actitud de la Maria enfront les seves dificultats:

"Em sembla que ara en comença a ser conscient. L'any passat no n'era gens. Em sembla que ja t'havia comentat algun cop que tota la seva dèria era arreplegar un full com els altres i fer-lo com fos. El cas era fer el mateix que els altres. Ara ella mateixa se n'adona. És clar, potser els treballs de segon són més difícils i veu que hi ha coses que no li surten. Però n'és molt més conscient. Inclús coses que no havia fet mai, com fer tonteries per cridar l'atenció dels altres, ara comença. No és una cosa extrema, però hi ha algun moment en què veus que comença a fer alguna cosa que indica que la nana se n'adona que no li surt com els altres i ara vol cridar l'atenció."

Entrevista M1. Pàg. 80.

És obvi que el procés d'identificació i assimilació de les pròpies dificultats comporta conflictes. El que aquí intento argumentar és que a vegades es volen resoldre a través de la negació (Oriol), d'altres mitjançant una postura més realista, que denota una major identificació i acomodació de l'alumne que, tot i així, pot tenir dues tendències diferents: la instal·lació en el dèficit a partir del que sembla una sobrevaloració d'aquest (Ferran i Josep) o l'intent per reduir la seva transcendència, especialment en l'àmbit social i de relació amb els companys (Maria i Neus).

En un procés semblant d'acceptació de les pròpies limitacions ens trobem amb la Mireia. Però en aquest cas l'abast de les limitacions que l'afecten és menor que en els alumnes als que acabem de fer referència. Realment, amb el suport rebut la Mireia podia seguir sense massa dificultat el nivell dels seus companys, la qual cosa reduïa notablement les necessitats d'acomodació. Tot i així la mestra considerava que el nivell de consciència de la nena era *minso* i ens indicava els esforços de la Mireia per seguir una escolarització el més semblant possible a la dels seus companys, encara que això pogués representar-li prescindir de les ajudes que rebia:

"Quant a la consciència de les seves dificultats penso que molt relativa i potser minsa. El fet de tenir una germana amb la mateixa dificultat però més accentuada, al tenir ella menys deficiència auditiva era molt a prop de la normalitat. La que realment tenia el problema era la seva germana gran. La seva germana parla, per exemple, d'aquella manera en què ho fan les persones amb greus dèficits auditius. La Mireia, en canvi, té un parlar en el que difícilment detectaràs la seva sordesa. Suposo que dins l'àmbit familiar ella no era la deficient. A més, la Mireia físicament és més maca. D'alguna manera dins la família la Mireia és la guapa, la més llesta, i als pares els va costar molt acceptar que la Mireia també tenia dificultats auditives. Els hi va costar molt. Tampoc volien que es

posés l'aparell, miraven que el pentinat li tapés, tot i que això també dificultava l'audició. I ella també tendeix a negar la deficiència. A vegades, quan es deixava l'aparell t'assegurava que ja et sentia, com si no calgués dur-lo. Fins que arribava el moment en què veies que es perdia perquè realment era un sobreesforç el que havia de fer per seguir-te sense l'aparell."

Entrevista M6. Pàgs. 110-111.

El relat anterior em porta a pensar que la Mireia era conscient de les seves dificultats. Els intents de minusvalorar les ajudes que necessitava (p.ex. la pròtesi auditiva) no els podem atribuir tant a la inconsciència de la nena com a l'interès per ubicar-se en una situació més paral·lela a la dels seus companys. També adoptava aquesta actitud al replantejar-se la necessitat d'anar a l'aula d'educació especial:

"Hi va haver un cert moment en el que la Mireia no volia sortir perquè ella deia que ja seguia i que no li calia sortir. El cas és que vam tenir una xerrada amb ella i va continuar sortint, però va arribar un moment en què va dir que podria deixar de fer-ho. Això es va produir en un moment en què un nen que també sortia de l'aula el vam integrar al grup i va deixar de sortir. Llavors ella va argumentar que pensava que sortint es perdia coses de les que feiem a la classe. Llavors va caldre tota una explicació perquè compreguéssim que era preferible que seguís anant a l'AAE."

Entrevista M6. Pàgs. 109-110.

A partir de les observacions de la Mireia, la Maria i la Neus podem convenir en primer lloc que les tres es troben en un clar procés d'identificació i assimilació de les pròpies limitacions i d'altra, que en aquest procés tendeixen a respondre d'una manera oposada a la que

apreciàvem en el Ferran i el Josep; és a dir, no a partir de la instal·lació en el dèficit sinó amb una tendència i un clar esforç per reduir els seus efectes, especialment en el terreny de la relació dins l'aula.

Només ens queda una situació per descriure, i és la del Vicens. I és que aquest nen també manifesta clares senyals d'identificar les seves dificultats. Però contràriament als darrers casos analitzats, la seva resposta no sembla decantar-se clarament envers cap de les anteriors opcions. Efectivament, en el cas del Vicens podem observar que es combinen recursos que podrien semblar tendents a mostrar conductes el més equiparables possible a les dels seus companys, amb d'altres que, per contra, semblen denotar una instal·lació en el dèficit.

Així ens trobem amb freqüents situacions en les que es limita a rebre d'una manera molt passiva i acomodada l'ajuda dels companys. En un registre anterior ja apreciàvem la passivitat del nen en accions tan quotidianes com cordar-se les sabates, quan es deixava cordar per una companya, tot i no estar particularment negat per a aquella habilitat.

Doncs bé; aquelles situacions es reproduïxen en moments més estructurats i enfront d'activitats estretament vinculades amb els aprenentatges que duen a terme a la classe. Així podem veure la seva postura enfront la possibilitat que companys li resolguin determinats exercicis que per ell poden resultar més difícils:

"En un moment determinat, la nena que estava al costat del Vicens li resolvia una multiplicació. La mestra ha intervingut:

-On és la llibreta? -pregunta al nen- Escolta!: ell s'ha d'espavilar tot sol.. -li diu a la nena, que torna la llibreta al seu company.

El Vicens està bastant centrat, a partir d'aquell moment, en la seva tasca. La mestra encara ha de cridar l'atenció

a algun nen:

-Oli! seu bé.. I els peus?..

S'acosta l'hora de plegar i la mestra demana a les dues encarregades que recullin els fulls. Els nens comencen a parlar en veu alta i encara cal que, en un altre moment, els demani silenci:

-Ens quedem asseguts i callats!..

Els nens van seient i quan estan callats els fa posar en fila a la porta, per acompanyar-los cap a fora."

Registre nº 345.

En general són freqüents els registres en què es denota per part del Vicens una certa comoditat en la instal·lació en el dèficit. Però així com en el cas del Ferran i del Josep es tracta d'actituds clarament dominants en el seu comportament, en el cas del Vicens aquestes actituds es combinen amb d'altres que denoten l'interès de l'alumne per rebaixar la importància de les seves limitacions i per mostrar conductes equiparables a les dels seus companys. Així no és estrany observar conductes d'imitació amb les que procura mostrar un nivell de realitzacions semblant al de la majoria d'aquells. Reprodueixo a continuació un registre on es pot apreciar l'interès del nen per copiar el treball d'un company seu. Obviament no es tracta d'una conducta estranya en el context escolar. El seu interès rau en que posa de manifest una actitud d'emulació per part del Vicens, molt difícil d'apreciar en les situacions en què l'alumne integrat opta per la instal·lació en el dèficit; una conducta que pràcticament no trobem, doncs, en les observacions del Josep i el Ferran:

"A la segona tanda li toca al Vicens resoldre una multiplicació (x5). Es posa a resoldre-la, però ha de fer freqüents viatges a la taula per consultar les taules. Finalment se'n surt.

Faltaven cinc minuts per dos quarts de dotze quan la mestra els reparteix fulls de multiplicacions. Els demana que les

resolguin, comentant que anirà passant taula per taula.
El Vicens semblava més pendent de la feina del veí que de la seva pròpia. La mestra se'n adona:

-Vicens: que t'ho copies?

El nen, molt fluix i poc convençut, articula un no.

La mestra segueix passant per les taules. Se sentien veus de nens fent diferents menes de comentaris. Ella ha de reclamar silenci:

-Hem quedat que no s'ha de sentir res i tots estan callats MENYS DOS!!

Segueixen corregint i els nens en qüestió s'han donat per al.ludits.

M'adono que són dos els nens que han de fer servir molt les taules: el Vicens i l'Olivier. Alguns continuen parlant i la mestra va fent reiterades advertències."

Registre nº 344.

Tampoc eren infreqüents en ell les actituds d'hiperadaptació equiparables a les de la Neus i la Maria, pretenent simular un nivell de comprensió i seguiment del que es fa a classe en realitat inexistent.

Apreciem doncs en el Vicens components de comportament que es correspondrien a les dues tendències que analitzàvem amb anterioritat. Denoten d'una manera inequívoca que el nen és conscient de les seves limitacions però que, en resposta a elles, no mostra una actitud definida per cap de les dues categories que hem descrit abans: compagina actituds d'hiperadaptació al ritme dels demés, pretenent salvar el màxim les limitacions pròpies, amb les que demostren l'aprofitament d'aquelles, en una actitud que previament hem qualificat com d'instal.lació en el dèficit.

Part d'això ens era confirmat també per la seva mestra:

"El Vicens n'era conscient. A la classe a mí m'ho deia, ho manifestava, però per demanar-me ajut, més que per desfogar-se. En canvi, tant amb la mare com amb la mestra

d'educació especial sí que els hi manifestava l'angoixa de "-Jo no ho sé, jo no ho sabré fer, jo no ho faré com els altres nens.." A mí m'ho feia més a nivell de que sabia que l'ajudava. Suposo que com que és un nano intel.ligent, sabia donar a cadascú el paper que feia, no? I sabia que si li explicava a la terapèuta i a la mare, elles li respondrien a un nivell.. i a mí m'ho demanava al nivell que jo el podia ajudar. Però ell és conscient dels seus dèficits i ho manifestava.."

Entrevista M8. Pàg. 120.

A partir de les observacions dutes a terme podem identificar algunes conductes que ahora semblen indicar formes diferenciades de viure les limitacions implícites en el propi dèficit i de reaccionar-hi:

1. En primer lloc ens trobem en un dels casos amb el que sembla una manca de consciència del propi dèficit, molt relacionada amb les limitacions intel.lectuals de la nena en qüestió, la Carola, que tampoc manifesta conductes dirigides a afrontar conscientment, d'una o altra manera, les seves conseqüències.
2. En els demás casos podem detectar nivells de consciència. Això no obstant, en dos d'ells, el Feliu i l'Oriol, aquests nivells semblen molt incipients i els alumnes no presenten conductes definides ni persistents. Contrasten en aquests alumnes conductes que denoten consciència o manca d'aquella i en un dels casos (l'Oriol) sembla quedar clarament indicada l'existència d'un important conflicte en aquest procés, que porta el nen a adoptar conductes fantasioses, molt al marge de la realitat, i que no es justifiquen per la seva edat sinó per les dificultats de reconeixement esmentades.

3. La resta d'alumnes semblen ubicar-se en un clar procés d'identificació i amb una sola excepció, mantenir conductes persistents en la compensació de les limitacions experimentades, que comporten dues tendències diferents.
4. La primera consisteix en l'intent, molt persistent en l'alumne, de minimitzar els efectes del dèficit, la qual cosa el porta a mantenir, amb certa freqüència, actituds de simulació per emular el comportament dels companys.
5. La segona consisteix en tendir més al que hem descrit com una instal·lació en el dèficit, en el sentit de gaudir passivament del tracte especial que aquest comporta i al mateix temps no dedicar tants esforços a la seva superació.
6. Això no obstant, no tots els alumnes en procés de conscienciació de llurs limitacions se situen en una de les tendències anteriors. Això ens ho posa de manifest la conducta del Vicens que no sembla definida en cap de les tendències anteriors i comporta simultàniament components de les dues.

9. 2. ACTITUDS ENFRONT L'APRENENTATGE ESCOLAR.

En aquest apartat ens ocuparem de les actituds dels alumnes seguits en relació als aprenentatges que més tradicionalment s'associen amb l'activitat escolar, contemplats pel currículum de cada centre. Ens interessa fonamentalment obtenir una idea consistent de com viuen el procés seguit per a la seva adquisició i de com reaccionen enfront de les limitacions que el propi handicap suposa en tot aquest procés.

També en aquest cas podrien ser molt diferents els criteris per conceptualitzar les actituds dels alumnes. He optat per centrar-me en les conductes que aquests mostren dins l'aula i que ens informen del seu grau de participació, motivació i interès vers les propostes d'actuació que comparteixen amb els companys.

Des d'aquest punt de vista he pogut percebre tres actituds clarament diferenciades. La primera es caracteritza per la CONFLICTIVITAT enfront dels aprenentatges escolars. En segon lloc podem observar les actituds que qualificaré d'HIPERADAPTACIÓ i que tenen molts componenets en comú amb les actituds que en parlar de l'acceptació del propi dèficit detectàvem en els alumnes que tendien a limitar per tots els medis la transcendència del seu handicap. Però en aquest cas l'actitud que analitzem es refereix exclusivament a la postura de l'alumne enfront dels aprenentatges escolars i veurem com unes i altres no coincideixen necessàriament.

Finalment també veurem el que he qualificat com ADAPTACIÓ ACTIVA, quan els aprenentatges escolars esdevenen un element compensador de la deficiència que afecta l'alumne, a partir de l'ajust entre el nivell d'exigència i les possibilitats de realització.

Conflictivitat.

La conflictivitat enfront l'aprenentatge es pot detectar, en alguns casos, a partir de la coincidència de certs elements. En primer lloc, un rebuig, inicial o durant la seva realització, a les tasques escolars proposades. Després, la dificultat de motivar l'alumne en aquella mena de tasques, sovint difícil de resoldre per part del mestre i també la manca d'autonomia de l'alumne en dur-les a terme,

que requereix una atenció molt individual que el mestre no està sempre en condicions d'oferir. Finalment també podem caracteritzar aquesta actitud per la manca d'atenció a l'activitat dels demés. Aquests alumnes semblen prestar-n'hi molt poca i les seves conductes imitatives en relació als companys de classe i a les tasques escolars són realment escasses.

Aquestes són les característiques de l'actitud del Feliu i la Carola enfront dels aprenentatges escolars. Les veurem per separat.

En el cas del Feliu ja coneixem les seves dificultats d'adaptació a tot el que sigui treball organitzat dins l'aula. Són molt freqüents les observacions que ens mostren l'actitud de rebuig que el nen manté enfront d'aquestes activitats, que a vegades mostra inicialment i d'altres en el decurs de la seva realització. La mestra procura evitar que això comporti mantenir perllongades situacions de conflicte amb el nen, però tot i així no pot evitar la necessitat d'intervenir en determinats moments, com veurem en les observacions següents en les que el grup-classe s'ocupava en els comentaris d'un conte il·lustrat que la mestra els havia llegit abans.

"Quan tots els nens han pogut compartir aquells minuts d'interrupció es tornen a asseure a les taules i comencen, sota les instruccions de la mestra, a descriure el que passa en cadascuna de les il·lustracions del conte.

El Feliu, però, ja no està per la tasca. Ni tan sols s'asseu a la seva cadira, anant de seguida cap al finestral que separa la classe de l'exterior. Ni els altres nens ni la mestra li fan cas i segueixen amb la tasca que els ocupa. Ell, per la seva banda, s'està barallant amb el mecanisme que obre les portes corredisses que fan de finestrall, fins que aconsegueix obrir-ne una. Llavors surt i es posa a córrer. Però no va lluny i ben aviat torna a entrar."

"A dins comença a entretenir-se amb les persianes de roba que, a través d'una cadeneta, poden pujar-se i baixar-se per evitar el sol dins l'aula. Segueix jugant amb la persiana fins que aquesta se surt de la guia.

Fins llavors ningú l'havia interromput en la seva activitat, però la mestra ja no pot prescindir d'allò i el reprèn:

-Mira què has fet! La setmana passada el senyor --- (conserge) ja va haver d'arreglar una persiana que vas fer malbé..

Mentre el reprèn intenta, aconseguint-ho, col·locar la persiana al seu lloc. Després li diu, amb to comprensiu, fins i tot negociador:

-Vols anar a jugar amb els cliks?

-No -contesta fluix el nen i se'n va cap a la taula. No s'arriba a seure a la cadira i torna cap a la finestra intentant obrir. La Mestra s'hi acosta enfadada:

-Si vols anar al pati, ves al pati, però per la porta!

-No!! -contesta el nen amb un to desafiant, però davant l'actitud extremadament seriosa de la mestra surt cap a la porta, quedant-se allà amb la porta oberta."

Registres nº 136 i 137.

Aquest tipus de conflictes són molt habituals en l'actitud del Feliu enfront dels aprenentatges escolars, i ens constaten la poca atenció que posa en l'activitat dels demés. Així, malgrat les seves dificultats en la resolució concreta de determinades tasques, no he pogut apreciar que el nen procuri imitar les realitzacions dels seus companys, de les que sembla prescindir per complet. Podem apreciar com, inclús en els moments en els que s'ocupa de les mateixes tasques que aquells, prescindeix tant dels seus companys com de les instruccions més detallades que els ofereix la mestra. Queda això ben palès en el registre que recull un moment en què el nen s'ocupava de completar una fitxa de percepció semblant a les del material Frostig:

"Un cop repartits els llàpissos s'ha adreçat a la seva taula. El Feliu ha estat dels últims en començar a treballar, però també ho ha fet, encara que no respecta les ordres donades tal i com ho fa la resta del grup. Treballa mot ràpid i pinta sortint-se completament de la ratlla, de manera que no respecta el contorn de la figura. Tampoc pinta la figura que reproduïx el model, però durant una bona estona el nen està treballant en el mateix que la resta del grup."

Registre nº 126.

La situació de la Carola era ben diferent a la del Feliu quant a la conflictivitat de la seva conducta. Això no obstant, comparteix amb ell els trets que inicialment relacionava com components d'aquella actitud. Així, no és infreqüent l'oposició de la nena a les activitats que té encomanades i a algunes de les indicacions que, en aquest cas, li proporcionava la mestra de pràctiques que assumia el paper del suport dins l'aula:

"Mentrestant la Carola està treballant amb una fusta foradada per on ha d'anar enfilant amb ordre un cordó. Que mantingui l'actitud, però, no és fàcil. De cop i volta tira la fusta a terra, sostenint-le pel cordó. S'aixeca i es mira desafiant a la practicant que estava amb ella. Aquesta aconseguix tornar-la a asseure i, sense entendre les paraules, sento que que li reprén la seva actitud. La Carola sembla escoltar atentament i tot seguit es posa a continuar la feina, tot treient la llengua, com fa sovint. En canvi, quan li fa correccions més curtes entorn de la postura o del procediment de treball, sembla rebutjar-les sistemàticament."

Registre nº 48.

Aquesta i les altres observacions que he pogut recollir en aquest treball em permeten constatar a l'ensem la manca d'atenció que la nena mostra vers l'activitat dels seus

companys, i l'absència d'episodis en els que la imitació orienti la seva conducta. El persistent allunyament entre les possibilitats de la nena i el nivell d'aprenentatge del grup constitueix un autèntic obstacle en aquest sentit.

Hiperadaptació.

Però hi ha un determinat nombre d'alumnes amb una actitud significativament diferent pel que fa als aprenentatges. Em refereixo a l'actitud caracteritzada per la hiperadaptació de l'alumne al ritme de treball dels demés, encara que aquesta de vegades es vegi reduïda als seus aspectes més formals.

Es tracta d'alumnes que en general presenten un acceptable interès inicial per les activitats d'aprenentatge, vers les que habitualment no mostren conductes d'oposició com passava en els casos analitzats abans. També sembla globalment favorable la seva motivació, especialment a l'hora de participar en les mateixes activitats que els seus companys.

Però al mateix temps presenten dificultats evidents en el nivell de realització de determinades tasques escolars, que intenten cobrir mitjançant clares conductes d'imitació dels companys de grup, a les realitzacions dels quals presenten una innegable atenció. Situaré dins aquest grup la Neus, la Maria, el Vicens i l'Oriol, per bé que amb precisions individuals.

Pel que fa a la Neus i la Maria, en l'apartat anterior ja hem vist que una forma de reaccionar enfront les pròpies limitacions consisteix en la presentació de conductes

imitatives amb la clara intenció d'apropar-se als companys de grup. En el cas d'aquestes nenes això també es presenta en l'àmbit dels aprenentatges específics duts a terme dins l'aula.

En la línia de les observacions que transcrivia en l'apartat anterior, el mestre de la Neus ens especifica que la nena presentava un interès real pels aprenentatges, encara que també precisa que en part es tractava d'una actitud amb connotacions "teatrals". Així, parlant de la relació amb la nena, observa:

"Jo la qualificaria d'una relació d'interès. D'interès per la classe, encara que a mesura que anaven avançant els cursos potser aquest interès es convertia en una cosa més teatral."

Entrevista M9. Pàg. 128.

Per la seva banda la mestra de la Maria reconeix el seu interès pels aprenentatges, però també el relativitza especialment pel que afecta a les tasques més complexes o que requereixen més raonament. Això no ens pot estranyar donades les característiques del seu desenvolupament intel·lectual. Aquest fet dona a la mestra l'oportunitat de constatar les actituds de simulació que adopta la Maria per compensar la diferència de realitzacions que la separa dels seus companys. Parlàvem de l'actitud de la nena davant dels aprenentatges quan explica:

"És una nena que té interès en tot el que siguin feinetes, diguem-ne. Ara, no l'atabalis amb gaires reflexions. Si tu vols tenir una conversa gaire seguida amb ella, això ja l'atabala més. Per una banda sí que té un interès, però per l'altra, és un interès per la cosa més mecànica. Tampoc la veus una nana que s'interessi o es motivi per tot el que té

en el seu entorn.. A ella li agrada estar ocupada, fer feines que no l'atabalin gaire, que les sàpiga fer, millor. En el moment en què tu li exigeixes un esforç, llavors es cansa. No pots dir que sigui una nana que no té interès, però és un interès com relatiu, no?

E.- Alguna vegada havia notat amb la Maria una actitud de fer veure que està seguint quan en realitat no segueix o no pot seguir el que s'està fent a classe. Sembla com si volgués guardar les aparences que segueix com els altres..

M.- Sí, a vegades aixeca la mà sense estar en condicions de respondre.. Ara, per exemple, hem començat les taules de multiplicar i les anem preguntant: demanes per si algú se les sap, que aixequi la mà i les digui. Llavors ella aixeca la mà i penses, bé.. que si li preguntes serà un fracàs, perquè jo ja sé que no les sap. Però ella està allà amb la ma aixecada i al final li preguntes, però naturalment no et sap respondre.. Llavors penses "quines ganes de fer-la passar per això, quan saps que no ho contestarà". De la manera que ho fem n'hi ha molts que no aixequen la ma, de manera que quedaria la mar de dissimulada. Però ella vol fer veure que ja ho sap i s'exposa a un fracàs al que no tenia cap necessitat d'exposar-se."

Entrevista M1. Pàgs. 81-82.

Efectivament, ja en l'apartat anterior hem constatat, a través d'altres observacions, aquesta actitud per part de la nena, que ens porta a considerar-la entre els alumnes que manifesten hiperadaptació enfront dels aprenentatges escolars.

La diferència fonamental entre aquestes dues nenes i el Vicens i l'Oriol és d'interès. Efectivament, en aquests dos últims casos els alumnes mostren també conductes d'hiperadaptació, apreciem en ells també una motivació i interès incial junt a actituds d'imitació que denoten el seu interès per mantenir un nivell de realitzacions equiparable al dels seus companys. Però en canvi les dificultats experimentades redueixen sensiblement el seu interès per les tasques de caire escolar, per les que no mantenen una

motivació equiparable a la que presentaven la Maria i la Neus. Es desprèn això clarament de les entrevistes que he mantingut amb llurs mestres.

Concretament la de l'Oriol sembla queixar-se del desinterès del nen, que xocaria amb el fet que aquí estiguem parlant d'hiperadaptació. Tal i com ja havia reproduït en un altre capítol d'aquest estudi, la mestra defineix així la seva actitud enfront dels aprenentatges:

"Era molt passota. No li importava massa això. Passava bastant de tot el que són aprenentatges acadèmics. No s'esforçava gens. Al principi pensava que potser el nano no podia arribar a més. Però al anar-lo coneixent més em vaig adonar que el nano no feia coses de les que era perfectament capaç. A vegades, si t'hi quadraves, llavors t'ho feia bé; però d'interès en tenia bastant poc. No tenia un interès per superar-se.

Entrevista M12. Pàg. 145.

No podem pas amagar que amb la indicació de que el nen *era molt passota* la mestra pretén retratar la seva actitud. Això no obstant, tota la seva descripció està molt fonamentada en la diferència entre els resultats obtinguts per l'alumne i els que al seu criteri podria abastar. Si observem l'actitud del nen a partir de les observacions preses a classe no apreciem tan clarament aquest passotisme en comparació a l'actitud de la resta dels seus companys.

Ja en l'apartat anterior transcrivia un registre (vegeu reg. 212) en què s'apreciava l'habitual actitud d'atenció del nen en tasques per les que el nivell d'atenció de la resta del grup era baix, i la no menys habitual demanda de participar-hi, concretament llegint la seva redacció, malgrat les evidents dificultats que tenia en aquella tasca. Tant una cosa com l'altra les hem d'entendre com actituds

que mostren l'interès del nen i, en el segon cas, una hiperadaptació a l'activitat del grup encara que, a diferència d'altres casos, aquesta hiperadaptació respon en gran mesura al nivell d'inconsciència de l'alumne que senyalàvem en el primer apartat d'aquest capítol.

Això no obstant, és evident que el nen tendeix a evitar les tasques que li resulten més costoses (dificultats de les que sovint no és prou conscient), realitzant-les amb una extremada rapidesa i dedicant-se més ampliament a aquelles per les que mostra més habilitat. Però seria inexacte qualificar aquesta actitud de desinterès, especialment si notem que el nen no les evita absolutament, no s'hi mostra reaci o conflictiu i a més presenta una clara predisposició a participar en els aspectes col·lectius.

Quant a la situació del Vicens enfront d'aquests aprenentatges, poc podem diferenciar-la del que acabem de descriure en el cas de l'Oriol. Efectivament, el Vicens també hi mostra un interès inicial, especialment constatable en actituds d'imitació dels companys encaminades a seguir el seu ritme, cosa que pot fer en forces ocasions. Però a diferència de l'Oriol, el Vicens sembla molt més conscient de l'abast de les seves dificultats, com posava de manifest la mestra al referir les expressives verbalitzacions que el nen feia a la mestra de suport, en el sentit de "*Jo no ho sé, jo no ho sabré fer. Jo no ho faré com els altres nens!..*" (Entrevista M8. Pàg. 119).

En el cas del Vicens, l'interès per mantenir una actitud semblant als seus companys enfront l'aprenentatge sembla evident, encara que, com apreciàvem en l'Oriol, el seu interès es mostra irregular. La mestra ho deixa palès en referir-se a l'actitud del nen enfront dels aprenentatges escolars:

"A veure.. Il.lusionar-se i mantenir la il.lusió era difícil, doncs com que era un nano al que li costava molt mantenir la postura i l'atenció, sovint es perdia. El que sí manifestava un clar rebuig era per totes les coses motrius: tant el gimnàs com la manipulació dels tallers, la grafia. Tot això clarament ho rebutjava. Aleshores, tots els altres aprenentatges, en funció de la temporada que passés, feia un paper o un altre. Feia el paper de passar de tot, o el de parar atenció una estona i després desconectar. Il.lusió potser només quan feiem alguna explicació amb la classe molt motivada. Llavors ell tenia curiositat i preguntava i participava. Amb el que sí va manifestar un rebuig claríssim és quan va haver de fer tallers amb altres persones que no entraven en el seu "rollo". Em penso que la connexió amb la persona és bàsica per aquest nen."

Entrevista M8. Pàgs. 119-120.

Adaptació activa.

He reservat aquest terme per referir l'actitud dels alumnes que enfronten els aprenentatges escolars amb un ajust notable entre les exigències que aquests comporten i les seves possibilitats de realització. En aquests casos no es detecta conflictivitat en assumir les tasques que es deriven d'aquests aprenentatges i són mínimes les conductes, si és que es donen, que indiquen hiperadaptació a partir de la simulació del nen. En alguns casos el nivell d'interés dels alumnes per l'activitat escolar es elevat i mantingut (Ferran i Mireia) i en altres més irregular, com seria el cas del Josep. Però tots ells semblen utilitzar les seves possibilitats d'aprenentatge per relativitzar o compensar les limitacions derivades del dèficit que els afecta.

Amb anterioritat ja he senyalat que el nivell d'aprenentatge del Josep era considerable en relació al dels seus companys de grup, amb l'excepció de les tasques que

requereixen domini manipulatiu, en les quals les seves dificultats eren evidents. Però això no es donava en les tasques orals ni en les que es fonamenten en el raonament. Les dificultats manipulatives eren les que més matisaven l'interès del nen però, com ens indica la mestra, l'interès per l'activitat escolar era normalment present en l'alumne:

"M10.- Sempre havia estat bastant motivat pels aprenentatges. Moltes vegades es despistava, perquè era molt despistat. Si no estaves per ell no treballava. Havies d'estar molt a sobre d'ell i anar-li dient: "Va Josep, va continúa!" llavors ell continuava, però si no estaves a sobre d'ell no. De vegades ens trobàvem que començava a fer el treball, i el començava a fer bé. Llavors es despistava..

M11.- Era molt perfeccionista en fer les coses..

M10.- Sí. Si veia que s'equivocava, ho esborrava. De vegades s'havia passat tota l'estona esborrant. Era perfeccionista. Però el que passa és això, que començava a fer el treball però de seguida l'havies d'estimular: "Va Josep, has de fer fins aquí. A veure si quan torni jo, has fet fins aquí." I el nen anava fent. Arribava "aquí", on li havies dit, però no continuava fins que no tornaves a dir-li."

Entrevista M10. Pàgs. 137-138.

L'efecte del cansament sembla evident en aquestes observacions. Apreciem la seva postura activa i el seu nivell de realitzacions orals en l'actitud del Josep en una sessió de lectura gravada en vídeo. La mestra els havia entregat unes targetes amb diferents noms que haurien d'associar a les il.lustracions que posaria a la pissarra. El Josep agafa la seva tarja i amb interès és el primer de la seva taula en desxifrar la paraula que li ha correspost:

" J.- Ma.. nn..o. Ma.. no, -llegeix per ell mateix.

Llavors s'adreça al seu company de l'esquerra- Mano!
El company assinteix amb el cap, però el de l'altre costat li pregunta:

N2.- Aquí qué pone?

Se li avança el primer company:

N1.- Ah!.. -en actitud de no voler ajudar-lo.

J.- Ah!.. Lo tienes que leer..

Però una companya que no estava en la conversa el contesta:

N3.- Mula.

Ho ha dit tan fluix que l'interessat no ho ha pogut sentir.
Tot i així els altres li recreen:

N1.- ¿Por qué lo dices?

El Josep, amb cara burleta, es mira el nen que l'havia interrogat i li diu:

J.- Miau, pone miau..

N2.- Mi.. au..? -mirant la tarja amb cara estranyada.

J.- Ala!!.. -Els talla la veu de la mestra:

M.- Ahora mirad aquí.. -i comença a posar les il.lustracions a la pissarra.

Mentre tant, el company de taula del Josep sembla haver desxifrat la tarja:

N2.- Muuu.. la..

N1.- Ala tío! Cómo lo has sabido?

Amb cara satisfeta el nen fa el gest del traçat de la *ele* tot pronunciant-la:

N2.- ..l.., muu.. l..a.

El Josep està pendent de la pissarra i de la tarja. Se'l veu content. Fa un petó a la tarja. Quan veu que a la pissarra hi ha la representació de la ma, s'hi adreça i li ensenya a la mestra sense dir res. Aquesta se'l mira interrogativa i ell li diu, fluix:

J.- Mano.

M.- Mano -confirma tot senyalant-li el punt de la pissarra on el nen va a deixar la seva tarja, tornant amb cara satisfeta a la seva taula."

Gravació M10. Seqüència 2.3.

Però també podem apreciar la irregularitat del nen enfront dels aprenentatges en molts registres en els quals es fa palès el seu cansament. Així en el mateix vídeo de la sessió anterior ho podem observar quan finalitza un treball

consistent en il·lustrar unes papallones a través de l'esquitxat de pintura. El nen sostenia la papallona pintada amb la mà i li allargava a la mestra:

" -Seño!.. No puedo poner la cabeza -tot senyalant la taula amb el cap.

La mestra se'l mira sense haver-lo entès i li pregunta:

-Per què treus la papallona?

-Porque me voy a manchar..

La mestra entén que és la papallona el que es pot tacar..

M.- No.. Mira, quitamos eso -tot doblegant el paper de diari que feia d'estovalla..

J.- No, la cabeza.. -i fa amb el cap el gest de posar-lo sobre la taula. La mestra entén llavors el que li està demanant:

M.- Mira, dejamos la mariposa aquí y te levantas.

Li deixa la papallona sobre la taula i marxa. El nen es gira a la cadira i es dóna un impuls per aixecar-se, sense èxit. Ho torna a provar. Llavors la mestra torna i agafant-lo per sota les aixelles l'ajuda a incorporar-se. Un cop dret, el nen agafa la papallona i es dirigeix cap a la seva taula."

Gravació M10. Seqüència 5.3.

Això no obstant, les possibilitats de rendiment del nen permeten situar-lo entre els alumnes que millor segueixen globalment el curs i això afavoreix que en les situacions d'aprenentatge es mostri més actiu i sociable, en contrast amb l'aïllament observat en les hores d'esbarjo i en la mateixa resistència que a vegades expressava a sortir al pati.

L'adaptació activa sembla més clarament perceptible encara en els casos de la Mireia i el Ferran. La primera presentava dificultats en seguir determinats aprenentatges. Això no obstant el seu interès era notable, com senyalava també la mestra, expressant-ho amb rotunditat en referir-se a l'actitud de la nena enfront dels aprenentatges escolars:

"Molt positiva i amb una gran voluntat. Un gran interès i això, per mi, és el que pot salvar-la en l'aprenentatge de l'escola: la seva gran voluntat.

Entrevista M6. Pàg. 111.

Malgrat les limitacions que el dèficit autidiu comporta, la Mireia manté uns nivells d'atenció elevats, com ho mostren diferents observacions registrades a l'aula de les que podríem usar, com exemple, la situació en què el grup estava discutint sobre determinades normes d'ortografia de la "g" i la "j" castellanés. En aquest context la nena no quedava al marge de les apreciacions del grup, com ho provava la seva intervenció directa en la discussió:

"D'una forma quasi automàtica els encarregats guarden els llibres a llurs prestatges. És llavors quan la mestra reparteix uns fulls impresos d'ortografia de la g i de la j.

Comença a recordar-los les normes ortogràfiques que ja havien treballat abans:

M.- ¿Por qué delante de a, o, u no hay confusión en poner g o j?

Molts nens aixequen la mà i ella els va indicant perquè contestin:

N1.- Porque siempre va j..

M.- No..

N2.- Porque siempre va g..

M.- No..

Al final un noi contesta bé:

N3- Porque la g siempre suena igual y la j también..

La mestra ho acaba d'explicar i després pregunta pel motiu de la confusió amb les altres vocals. La Mireia aixeca la mà i li dóna la paraula:

Mir.- Porque con e y con i siempre suena igual..

La mestra confirma la resposta i passa a explicar una norma nova."

Registre nº 325.

D'un caire semblant podríem qualificar l'actitud del Ferran, si bé per la pròpia organització del grup i específicament del material de treball que el noi utilitza habitualment, no eren infreqüents els moments en què la seva activitat no coincidia amb la dels seus companys. Però també en aquestes situacions mostra una bona disposició pels aprenentatges escolars. Indubtablement la seva capacitat intel·lectual li permet viure aquelles tasques com quelcom que contribueix a pal·liar els efectes del dèficit visual en la seva integració a la dinàmica del grup. És molt esqueta la resposta que ens donava el mestre entorn de l'actitud del noi enfront l'aprenentatge: "No hi ha hagut cap problema, que jo recordi" (Entrevista M3. Pàg. 94), era tota la seva referència al tema.

De fet són freqüents les observacions que denoten com malgrat la diferència de mitjants utilitzats pel noi, el seu rendiment era alt en relació a la resta del grup, la qual cosa feia que normalment anés sobrat de temps en relació al que necessitaven els seus companys per completar determinades tasques. Ho veiem en una situació de dictat en la que havia d'usar la màquina Perkins:

"El Ferran escriu depressa amb la màquina, que fa força soroll, però els companys hi estan acostumats, doncs cap li ha prestat la més mínima atenció. També crida l'atenció que el nen no para quiet. Mentre espera el dictat de la pregunta juga amb les mans, colpejant-se-les amb el puny, apretant-se els dits i amb oscil·lacions a la cadira, com si estés realment neguitós. També era una postura habitual la de recolzar el cap sobre la mà que alhora recolzava damunt la màquina, com si s'hi adormís, cosa que evidentment no feia.

El mestre, de tant en tant fa observacions sobre la postura d'alguns nois de la classe, encara que cap dirigida al Ferran. Observacions del tipus:

-Posa't bé, Eva.."

En els tres casos, doncs, els aprenentatges escolars suposen en major o menor mesura un element d'equiparació entre els alumnes integrats i el grup-classe, esdevenint un element compensador del dèficit.

Totes aquestes observacions ens permeten la següent síntesi de les consideracions realitzades:

1. En primer lloc constatem actituds molt diferenciades entorn dels aprenentatges escolars entre els alumnes integrats, diferències que no es poden explicar únicament a partir de la tipologia del dèficit, per bé que hi tinguin a veure.
2. Un grup d'alumnes manté el que hem conceptualitzat com una actitud conflictiva enfront dels aprenentatges escolars, caracteritzada per un rebuig d'aquests i la vivència més o menys tensa de les situacions en què es duen a terme.
3. La conflictivitat anterior l'hem detectat en dues situacions: quan la gravetat de les limitacions intel·lectuals de l'alumne el diferencia notablement dels seus companys o quan hi ha associats importants problemes de conducta, que provoquen una sostinguda inadaptació de l'alumne a l'activitat del grup i a les pautes amb les quals aquesta es porta a terme.
4. Un altre grup d'alumnes presenta el que hem qualificat d'hiperadaptació enfront dels aprenentatges escolars. Aquesta actitud comporta la presència simultània de dos elements en la conducta de l'alumne. D'una banda

un interès en usar les situacions d'aprenentatge per emular la conducta dels seus companys i adaptar-se així a la dinàmica del grup. D'altre, el conflicte en assolir l'objectiu anterior degut a les propies limitacions i també a l'ambivalència de l'interès de l'alumne per l'aprenentatge.

5. En darrer terme també observem un grup d'alumnes que utilitza amb considerable èxit el seu nivell d'aprenentatge per integrar-se a la dinàmica del grup. L'interès d'aquests pels aprenentatges escolars es pot presentar de maneres molt matisades, encara que sempre hi és present i facilita la compensació de les limitacions de l'alumne.

9. 3. ACTITUDS EN EL MESTRE.

Conclouré amb una reflexió sobre les actituds que podem detectar en els mestres enfront les necessitats i demandes dels alumnes integrats. D'una banda ens premetrà entendre les diferents postures que adopten en la seva relació amb l'alumne i la seva vinculació amb les característiques del nen i de la situació d'integració en què es troba. Però d'altra banda també ens donarà peu a una anàlisi més acurada de certs conflictes que es poden presentar en qualsevol procés d'integració, molt relacionats amb les possibilitats que el mestre té de donar resposta adequada a les necessitats dels seus alumnes.

És difícil referir globalment les actituds dels mestres, doncs comporten molts matisos. És per això que, tot i sent conscient de les limitacions que implica, em cenyiré a les actituds relacionades amb la resposta que proporcionen a les demandes formulades pels seus alumnes en l'àmbit

escolar. Des d'aquest punt de vista podrem diferenciar tres tipus d'actituds, que no representen comportaments incompatibles sinó tendències d'actuació.

En primer lloc em referiré a les actituds dels mestres que amb la seva actuació procuren oferir una atenció especial a l'alumne integrat. Per descomptat que tots els mestres són conscients de les necessitats educatives especials que presenten els alumnes amb els que treballen. Però en aquest grup sols considerarem els que les situen d'una manera prioritària i les entenen com demandes globals, que confereixen un caire específic a la seva relació amb l'alumne, en comparació a la que mantenen amb la resta del grup.

En segon lloc em referiré als mestres que se centren fonamentalment en les necessitats d'atenció i ajuda de l'alumne integrat en l'àmbit social, especialment en les relacions amb el grup-classe. La resta de necessitats de l'alumne les entenen com necessitats molt concretes que es cobreixen sense haver de mantenir una actitud especial en la relació amb l'alumne integrat.

Finalment veurem l'actitud dels mestres que han experimentat una notable evolució durant aquesta experiència entre una actitud inicial que ells mateixos qualifiquen de sobreprotectora, i que al llarg d'aquests cursos han intentat modificar cap a una actitud molt més normalitzada, tendint a oferir als alumnes integrats un tracte equiparable al rebut pels seus companys i incrementant el nivell d'exigència formulat inicialment. En definitiva, es tracta del pas d'una actitud d'atenció especial a una altra menys específica, equiparables a les actituds que descrivim en els supòsits primer i segon.

Entre els mestres que no sols admeten sinó que també posen l'èmfasi en l'atenció especial que han de proporcionar

a l'alumne situaré els mestres del Feliu, la Carola, el Vicens i la Maria. La situació dels dos primers, però, requerirà una anàlisi més minuciosa.

Efectivament, a aquestes alçades de l'estudi no necessita argumentació la constatació que tant el Feliu com la Carola necessiten una especial atenció dins la classe. Recordem que ambdós presenten importants problemes d'adequació al ritme de treball del seu grup i un notable desnivell quant a capacitat d'aprenentatge.

Per tant, cap de les respostes d'aquestes mestres, quan els he preguntat per la seva actitud davant el nen o la nena, ens poden sorprendre. La mestra de la Carola posava l'èmfasi en que el tracte "no era completament diferent" al que donava a la resta del grup, encara que després ens especifica les diferències que hi havia, tot i constatant que no havia detectat situacions de gelosia en els companys. De fet les observacions i registres de què disposem ens constaten que el grup tenia molt clara la situació diferenciada de la Carola i semblava admetre-la sense dificultat. Aquestes eren les paraules de la mestra, referint-se a la seva pròpia actitud davant la nena:

"Jo no et diré que respecte al grup hi hagi hagut un tracte totalment diferent. És clar que hi ha coses que a ella les hi deixes passar i els nanos ho veuen. A més n'hem parlat. Entenen una mica que hi hagi una actitud diferent i jo no he apreciat que hi hagi hagut gelos. Posar-me nerviosa, hi ha hagut moments de tot, però per arribar al punt de enfadar-mi sovint, no. Em sembla que no m'he passat davant dels nanos.."

Entrevista M2. Pàg. 90.

La mestra del Feliu destaca encara d'una manera més específica el tracte especial que havia de donar al nen, al que havia de prestar una especial atenció en l'aspecte

afectiu. Una diferència substancial entre la seva postura i la que mantenia la mestra de la Carola es deriva del nivell d'exigència que les necessitats de l'alumne comporten en l'actitud de la mestra. En el cas del nen, aquest nivell d'exigència era notablement més intens. És per això que en els següents comentaris, trets de l'entrevista final amb la mestra del Feliu, podem observar com l'ajust de la seva intervenció a les demandes del nen sovint esdevenia conflictiu:

"Hi havia moments que pensava que sí que l'hi havia de donar especial afecte. A part de que fós una qüestió d'ordre el que em donés la ma, ell també ho necessitava. També acceptava de vegades tenir-lo a la falda escoltant contes o música. Jo penso que li donava peu a que tingués un contacte més estret amb mí. Normalment no el tallava en les seves demandes. Però clar, tampoc li podia donar sempre i ell ho havia d'entendre. De vegades arribaves a un pacte o sinó ja era l'enfrontament.

No sé.. Jo havia tingut molts nens amb dificultats, però un cas com el Feliu, mai. I sort vaig tenir que les companyes em van ajudar, perquè hi havia moments que desapareixia de la classe i el tenien en una altra.. Una mica aquest tarannà, no? Ara, a vegades em feia sentir molt malament a nivell personal meu, perquè hi havien dies que ja em sobrepassava.. i sortia amb molta tensió."

Entrevista M4. Pàgs. 104-105.

Cito en primer lloc aquests dos casos perquè són els que tenen en comú un aspecte essencial per l'interès que mou la nostra anàlisi: ambdós comporten, encara que per motius matisats, el dubte de la mestra sobre les seves possibilitats de respondre adequadament a les necessitats dels alumnes, i això es manifesta a través d'una vivència d'insatisfacció.

En el primer cas aquesta insatisfacció rau més en la

sensació de no disposar dels mitjans concrets per donar resposta a les demandes de la nena, mitjans que d'altra banda la mestra sembla identificar amb claredat. Obviament aquesta i altres qüestions han sorgit al llarg de tot el treball en grup realitzat amb els mestres, però també en aquest cas faré referència al que la mestra deixava palès en l'entrevista final:

E.- Hi va haver comportaments o conductes de la Carola que et fessin variar les expectatives que t'havies fet abans de tenir-la en el grup?

M.- Més que sorpreses, en el cas de la Carola el que tinc és la sensació de no haver fet tot el que podia fer. Penso que amb la Carola es podrien haver fet moltes més coses de les que s'han fet.. I això fins i tot he intentat dir-ho a la família perquè, tot i que no sigui perdre el temps, però penso que es podria fer més..

E.- Jo no dubto que aquesta anàlisi que fas tú pugui ser molt objectiva però, i ara et dono el meu punt de vista, penso que és injust si el converteixes en culpabilitzador de la teva actitud.. Has de tenir en compte les condicions en les que heu hagut de treballar, el suport que has rebut..

M.- A veure. Jo no em vull culpabilitzar..

E.- A mi m'ha semblat que una mica sí que ho feies..

M.- No.. Culpabilitzar-me no. Però em sap greu.. que hem dóna la sensació que s'hi ha perdut el temps. Perquè quan hi ha hagut estones que m'he estat amb la Carola amb paciència, per ajudar-la a pronunciar bé, per exemple, veus que li va bé. Però ho puc fer cinc minuts! I veus que si tingués una persona que pogués estar per ella... Sí que té ajudes, però no amb la constància i dedicació que necessita. Jo no vull carregar-me a ningú, però ¿què fa la persona que la té els matins a tallers? Doncs tallers i coses de manuals, és clar.. ¿Què fa la persona que se l'emporta a la tarda a educació especial? Tres quarts del mateix. És clar, ve una persona tres cops a la setmana que

li fa logopèdia... Però, vull dir, si això es fes constant, constant, constant.. jo penso que s'hagués pogut. I si tu pots estar per la Carola i hi poguessis estar moltes més hores fent-la parlar i treballant amb ella, penso que es podria aconseguir molt més. Tampoc hauríem augmentat tant com això els nivells, però hauríem evitat perdre el temps.. Tampoc se com dir-ho perquè també s'ha guanyat per altres coses.."

Entrevista M2. Pàgs. 86-87.

La sensació de no fer el que es podia/havia de fer amb la nena és poc tranquil·litzadora i suposa una clara percepció per part de la mestra de que molts moments del treball de la nena dins la classe estan ocupats per tasques que tenen un valor "ocupacional", però que disten del que necessitaria per optimitzar el seu desenvolupament. Això no obstant, l'anàlisi de la mestra no fa una valoració globalment negativa del que s'ha pogut proporcionar a la nena, al referir-nos que "s'ha guanyat per altres coses", amb la clara al·lusió als importants aspectes de la sociabilitat.

Però no podem deixar de banda la constatació de les greus dificultats que sorgeixen quan el nivell d'aprenentatge de l'alumne integrat i el del grup estan tan diferenciats i al caire que en aquests casos adopten els processos d'integració escolar, molt esviaixats cap a la seva vertent social, però amb una funcionalitat qüestionable en relació als aprenentatges específics. Això és el que sembla desprendre's de la sensació d'insatisfacció per part de la mestra.

En paràmetres sensiblement diferents hauríem de situar les vivències de la mestra del Feliu. En aquest cas les dificultats sovint es situen en l'esfera del control del propi nen i de la tensió generada per les fortes demandes d'aquell, que haguessin requerit una disponibilitat de la mestra molt superior a la que habitualment li podia

proporcionar en situacions de grup. En aquest cas, doncs, també es veuen depassades les possibilitats d'actuació de la mestra per les demandes que es deriven de les necessitats del nen. En l'entrevista final es constata clarament la intensitat d'aquestes demandes:

"M.- Era molt absorvent. Ell hagués estat feliç de que jo l'hagués tingut a la falda, hagués estat xerrant amb ell sempre.. Per exemple, quan em tocava pati venia i m'explicava les mil històries. Ara, si algú s'acostava i volia seure al seu costat era capaç d'esgarrapar-lo, eh? O si algú volia explicar-me quelcom en aquell moment, ell no ho volia. Hi havia una mena d'amor-odi, diria.. Ell m'arribava a provocar moltíssim i quan jo m'enfadava, al cap d'una estona, venia a fer les paus..

E.- Però semblaven provocacions per cridar l'atenció, no?

M.- Sí, suposo que sí, però suposo que hi havia moments en què era pur descontrol. Ja no era tant per demanar-te l'atenció com per.. no sé. Jo veia que hi havia moments en què semblava que alguna cosa se l'hi desendollés. Jo diria que hi havia moments que era com si li passés una cosa pel cap que podia més que el que estava fent en aquell moment. D'altra banda sí que volia molt l'atenció de la gent. Quan explicava contes ell sempre havia d'estar al meu costat.. Però hi havia dies que arribava al dematí i li deies amb to carinyós: "-Hola Feliu, bon dia, com estàs?.." "-Putà.. Hija puta.. La madre que te parió.. Vete a la mierda.." Però, és clar, tú li deies amb carinyo, i li tocaves el cap.. però la seva reacció era aquesta. Però també hi havia dies que tú no deies res i llavors et venia amb to molt carinyós.. El que em va costar més és que normalment aquests nanos diuen que necessiten que tinguis sempre la mateixa actitud i que ells mica en mica van responnent, no? Però jo la pauta amb el Feliu no la vaig saber trobar mai. Perquè el que em donava resultat un dia, l'endemà ja no me'l donava."

Entrevista M4. Pàgs. 104-104.

No és d'estranyar que això posés la mestra sovint en situacions d'important tensió, malgrat que, com ella mateixa senyala, la col.laboració per part de la resta de l'equip era essencial a l'hora de poder enfrontar adequadament les demandes del Feliu. Tot i així la mestra experimenta la vivència de greus dificultats per tirar endavant amb el nen. Recordem que el cas del Feliu s'havia plantejat com un cas de demandes molt més lleus a les constatades deprés a l'escola (vegeu capítol 5), cosa que encara agreujava la situació, en haver facilitat a la mestra unes expectatives fora del que hagués estat raonable.

D'alguna manera constatem aquesta conflictivitat a través de les paraules de la pròpia mestra, quan ens relata la seva entrevista amb les psicòlegs que atendien el nen tres hores setmanals fora de l'escola:

"...ell tenia un reforç fora de l'escola tres dies a la setmana, on incidien molt més en tot el que eren aprenentatges. La primera entrevista que vaig tenir amb ells em vaig aixecar i vaig marxar, plorant. Semblava que tenia la culpa jo de que el Feliu no.. bé la culpa.., que jo li veia menys possibilitats de les que li veien ells, no? Ara, l'altra vegada que ens vàrem veure ens vàrem calmar més i vam dir, a veure..

"-Quants nens teniu, quan treballeu amb el Feliu?

-Dos.

-Tots els dies podeu treballar?

-Oh.. hi ha dies que sí i hi ha dies que no.

-I quantes hores hi treballeu?

-Una.

-Bé.. Jo tinc 22 nens, el Feliu i hi treballo cinc hores diàries. Clar.. la meva desesperació em penso que té perquè ser, no? Perquè vosaltres em dieu que amb una hora hi ha dies que no treballa i sóu dos nens i un adult.."

Entrevista M4. Pàgs. 102-103.

Les mestres del Vicens i de la Maria comparteixen amb les anteriors una clara consciència del tracte diferencial que havien d'oferir a ambdós nens, però en contrast amb les anteriors això semblava més al seu abast i els resultats més satisfactoris.

La mestra del Vicens ho vincula en part a les característiques del grup, que exercia una certa funció de coixí. No podem oblidar, d'altra banda, la bona entesa que mantenien amb la mestra de l'aula d'educació especial i també la que es desprenia dels contactes mantinguts amb la psicoterapeuta que portava el nen fora de l'àmbit escolar. Així descriu la seva reacció enfront les demandes del nen:

"Em suposava esforç i em suposava un no parar de pensar en com ho enfocava. Com era un nano molt irregular, tampoc podia tenir una conducta regular i, per exemple, em vaig trobar que, com que havia acabat primer molt bé, jo li havia anat exigint molt, al nivell dels altres, i vaig començar segon amb la mateixa actitud i ell, a mi no em va manifestar res, però estava desitjant sortir de la classe. Em deia que havia d'anar a fer pipí i s'estava a l'escala esperant d'anar a la classe d'educació especial. De coses d'aquestes ens n'havia fet moltes.. I a la terapeuta li va dir que jo ja no el volia, que no l'estimava.. Aleshores això em va fer rumiar perquè si el volia ajudar havia de dosificar l'atenció que li dedicava, havia de mesurar l'exigència.. Allò d'anar tibant la corda i fer l'equilibri.. Com ho feia?.. Per intuïció.. per sentit comú. Sí que hi havia moments que m'atabalava.. quan esvelotava la classe, doncs, tú diràs! El que passa que no em va arribar a desesperar. Amb aquest grup potser és dels anys que he anat més relaxada a treballar. Vol dir que no m'atabalava tant. Hi havia situacions d'aclapament, però la perspectiva que tenia del grup feia que, al revés, jo m'hi divertís moltíssim."

Entrevista M8. Pàgs. 120-121.

Es desprèn clarament d'aquestes afirmacions que les característiques especials de l'atenció que havia de prestar al nen no es vivien en detriment a l'atenció a la resta del grup, sinó que es complementaven fàcilment amb la dinàmica establerta amb el conjunt de la classe.

També la mestra de la Maria ressalta el caràcter especial de la seva relació amb la nena, que la feia estar amatent a les seves necessitats, doncs per propi temperament sovint la nena no formulava demandes explícites. En aquest cas, ni les demandes eren tan fortes, ni la postura de la nena tenia el caire conflictiu que podien adoptar els casos anteriors.

"Ella busca molt l'aprovació dels adults. Qualsevol cosa que fa te la ve a ensenyar.. Així com li costa venir-te a preguntar una cosa que no ha entès, perquè potser no es massa conscient del que entén i el que no entén, en canvi sí que t'ha de venir a ensenyar les feines quan les acaba.. busca molt l'aprovació. Busca també la protecció, però no és una cosa exagerada. No és molt a la declarada, però tú ho notes que busca que estiguis una mica al cas del que li passa. Però no sé si tenint una mestra que no li estés al cas, aniria a reclamar-ho. Notes que necessita que estiguis molt pendent d'ella, però no t'ho vindrà a demanar. Per exemple, quan vas d'excursió, s'ha de travessar un riu, no se'n surt i l'hi has de donar la ma. Ella espera que li donis la ma, però si no li donessis no vindria a agafar-te. Per una banda ho busca, però per l'altra és com reservada.. No sé, és una nana que a nivell afectiu és bastant afectiva, tot i que no és molt expressiva.. ni la veus a riure ni la veus a plorar.. però sí que és afectiva. Allò que, no sé, porta una roba nova i li comentes "que bonica que vas avui, Maria!.." i veus que és el que estava buscant. Però no és molt expressiva.

Llavors, no sé,.. la relació que tinc jo amb ella.. Potser a aquest tipus de nanos acabes posant-els-hi més afecte. No sé si és aquesta la paraula, però el fet que et reclamin més l'atenció que els altres, sobretot si els tens dos anys -això em passa amb tots els grups- potser estableixes uns lligams més afectius. En canvi, quan no els

tens en el teu grup te'ls mires més distant que els altres nanos més.. normals. Però com que et comporten més relació, acabes posant-els-hi més afecte. El físic també de vegades influeix. La Maria, per exemple, és alta com jo, però en canvi és una nana que t'agraeix una carícia.. no sé,.. en canvi hi ha físics més menudets que fan que tú, inconscientment, els tractis més com nens.. Però d'alguna manera veus que ella també ho demana."

Entrevista M1. Pàgs. 82-83.

En tots aquests casos les mestres ressalten les característiques especials de la seva relació amb els alumnes, entesa aquesta globalment. Potser si n'haguèssim de destacar algun aspecte seria l'afectiu, però en realitat és una qualitat de relació/atenció amb connotacions quelcom diferenciades a les establertes amb la resta del grup. Constatem també que en aquests casos hem anat a parar als alumnes que presenten afectacions que a l'inici de la recerca qualificàvem d'incidència global. Sembla d'altra banda lògic que en aquests alumnes sigui en els que es plantegi d'una manera més inequívoca la necessitat d'establir una relació globalment matisada, a causa de les seves dificultats.

Ens queda per analitzar la resta d'alumnes i ja he anunciat que en dos casos els mestres ressalten també característiques especials en la relació amb ells, encara que més reduïdes a un àmbit concret de les necessitats de l'alumne: el de la sociabilitat. En aquesta tesitura ubiquem els mestres del Ferran (M3) i la Mireia (M6). En ambdós casos els mestres semblen tenir cura o tendir a mantenir una relació amb aquests alumnes el més equiparable possible a la que mantenen amb la resta del grup, cosa que sens dubte entenen com una manera d'afavorir la seva integració, encara que en el cas del Ferran, l'evitació d'un contacte més estret amb el noi sembla provenir de les preferències manifestades per ell.

Així ho explica el mestre del Ferran (M3). Primer ens aclareix les reticències de l'alumne a establir un contacte més estret amb el mestre, reclamant però la protecció d'aquest davant els conflictes que sorgien amb el grup i que anteriorment hem analitzat (vegeu capítol 6).

"M.- El Ferran, d'entrada era un nano esquerb. No admetia que tu t'hi acostassis. No ho suportava. Per tant, això també creava una mica de distanciament. Però, quan veia que no podia resoldre algun conflicte per sí sol, especialment amb el grup, em reclamava, demanant protecció. També m'havia trobat que els nanos l'amenaçaven dient-li: "-I ara, això que t'hem fet, no ho diguis al mestre." Ossi que els nanos l'amenaçaven en contra de que jo m'assabentés de coses que havien passat. Llavors jo sovint me n'assabentava perquè la seva mare m'ho havia dit o per altres canals.

Entrevista M3. Pàg. 94.

La mestra de la Mireia també ens parla del caràcter introvertit de la nena i de l'especial cura per afavorir les seves relacions dins el grup:

"El seu caràcter és introvertit. Funciona bastant pel seu compte. Tampoc és una nena que cridi l'atenció contínuament, el que passa és que sí que li agradava, i hi era, és una relació d'afecte: el fet que jo li gratifiqués les seves feines ben fetes l'enorgullia moltíssim o el fet que jo estigués pendent d'alguna cosa. Hi havia una relació de confiança, una molt bona relació, però sempre amb certa reserva. /.../ Jo penso que el matís, no tant per la seva deficiència auditiva sinó pel seu caràcter, és el mateix que tindries amb un nen una mica introvertit amb un problema de relació per intentar integrar-lo. Per tot això, però no precisament per la seva deficiència auditiva, sinó que hi havia un problema d'integració que l'atribueixo més al seu caràcter i una mica a aquesta infantesa perllongada

a nivell familiar.

Entrevista M6. Pàgs. 111-112.

Els trets diferenciadors de les relacions establertes amb l'alumne integrat en aquests dos casos destaquen aspectes socials, però tampoc podem obviar que tant l'un com l'altre mestre consideren també importants les connotacions afectives d'aquelles relacions: la mestra de la Mireia ens parla de la importància de la *relació d'afecte* i de l'enorgulliment de la nena davant la gratificació de les feines ben fetes o de certes atencions especials: "*que jo estigués pendent d'alguna cosa*". I, malgrat la postura una mica distanciada del Ferran, el seu mestre també destaca el bon clima que hi havia en la relació.

Però ambdós mestres situen aquestes característiques de relació molt en funció de les característiques personals dels nens, d'una manera equiparable a les relacions establertes amb la resta dels alumnes i no ho entenen com una actitud directament derivada de les necessitats educatives provinents del handicap que els afecta, cosa que els dóna un caire sensiblement diferent a les relacions que analitzàvem en primer terme en parlar dels nens amb afectacions d'incidència global.

He deixat per a un darrer terme l'anàlisi de les actituds de les mestres de l'Oriol, la Neus i el Josep. Ja he avançat que en aquests casos es percep, al llarg d'aquest estudi, un canvi d'actituds que suposa el pas d'una sobreprotecció inicial a una actitud de major exigència i d'atenció més normalitzada al final del mateix. En els tres casos la causa d'aquest canvi no sembla pas ser la mateixa. Per una banda ens trobem amb la situació de l'Oriol i el Josep. Inicialment, els problemes motors dels nens van portar les mestres a una sobrevaloració de les seves limitacions que després procuren corregir. Això encara

estaria accentuat pel fet que en els dos nens detectem actituds d'instal·lar-se en el dèficit, com hem vist en l'apartat anterior. En ambdós casos les mestres semblen assolir progressivament consciència de que les necessitats dels seus alumnes demanen també una actitud per part seva d'augment d'exigència. Així ho descrivia la mestra (M10) del Josep:

"Jo crec que en un principi era més maternal. Més d'ajudar-lo, de facilitar-li tot. Però després, mica en mica, parlant amb la mare i veient el nivell d'exigència de la mare, vaig veure que si continuava igual el nen em faria molt més el ronso. Llavors vaig pujar el nivell d'exigència i vaig pensar que a vegades em prenia el pèl i que convenia deixar-lo més sol i que anés fent. En el que no podia l'ajudava, però en el que podia fer esperava fins que ho acabés. Hi havia dies que veia, per la raó que sigui, que el nen estava cansat i que no podia rendir com els altres, i llavors era flexible. Però en general procurava que ell sol fes el que pogués, i en això vaig anar canviant."

Entrevista M10. Pàgs. 138-139.

Les observacions de la mestra de l'Oriol (M12) eren semblants a les que acabo de transcriure, encara que en aquell cas les característiques de la personalitat de l'alumne li fèien concebre inicialment unes expectatives poc ajustades a la realitat. Recordem que, com ja hem vist, el nen es va integrar molt bé dins el grup, en el que fins i tot sembla mantenir un cert liderat en determinats moments, i també que experimenta dificultats en prendre consciència de les seves pròpies limitacions, com detectàvem sobretot en les observacions del seu joc lliure. La seva mestra s'adonà progressivament de la necessitat d'adequar l'actitud que tenia amb el nen a les seves característiques i d'evitar que aquell es recolzés excessivament en la seva deficiència per reduir així el nivell d'exigència:

"Al principi veus un nano amb aquelles característiques i amb aquell entusiasme per fer les coses, t'imagines el futur del nano i caus en un error, almenys a mi em sembla que era un error, al deixar-li passar les coses.. d'una manera molt subtil, però en certa manera eres més tolerant. Després, al anar-lo coneixent, jo mateixa em vaig adonar que era un nano que podia actuar més normalment, i que si a un altre no li deixaves passar una cosa, tampoc tenies perquè fer-ho amb ell. Llavors la meva actitud potser va ser més recte. Però al principi vam caure amb tenir-los molt protegits i després, pensant-hi, veig que això els fa mal".

Entrevista M12. Pàgs. 146-147.

En una tesitura diferent es situa el mestre de la Neus (M9). També aquest considera la necessitat de proporcionar un canvi a les relacions amb la nena, però ja des de l'inici dels seus contactes amb ella i en relació amb el que havien mantingut les mestres anteriors. En aquest cas l'edat de la nena és el que el mestre jutja com motiu fonamental del canvi. Entén que necessita una consideració ajustada a les seves possibilitats i limitacions d'aprenentatge, però que el contacte amb el mestre ha de sobrepassar la fase d'excessiva dependència que al seu criteri s'havia donat en cursos anteriors.

Ens ho expressa clarament al descriure l'actitud de la nena en la seva relació amb els mestres:

"Fins a sisè pràcticament, havia estat molt sobreprotegida, el centre d'interès, vaja, de tota la classe pràcticament. Sempre molt elevada. Des de sisè, que jo he estat amb ella, això ja no s'ha fet a nivell general. Se l'ha animat a ella però a nivell sempre particular i per estimular-la. Com amb la resta del grup, sí que alguna vegada s'han comentat elogiosament treballs d'ella, però de la mateixa manera que es fa amb la resta del grup. Jo diria que la seva relació amb mí ha sigut d'interès pel treball de classe. Sempre

n'ha manifestat molt, o al menys ho feia veure. El fet que jo fos un home, potser la figura del mestre és molt més severa. Era una relació més freda en aquest aspecte.

E.- No veies que hi hagués una dependència de la Neus en vers tú?..

M.- No, no, no.. Amb les mestres sí. Amb les mestres s'hi tirava més a coll. A mí no tant.

E.- Posem la pregunta a la inversa: Conscient de les necessitats de la nena i de les seves característiques, còm qualificaries la relació que establies amb ella en relació amb la que mantenies amb la resta del grup?

M.- Jo, la sensació que he tingut sempre és que havia de tractar la Neus d'una manera normal i corrent, amb l'afegit que se li havien de donar unes eines perquè ella pogués fer la mateixa feina que feien els altres. I en qüestió educacional i de tracte respecte a ella, igual. Si li havia de donar una bronca, la hi donava. Potser més dura o més teatral, perquè també havia estat acostumada a actituds una mica teatrals en els elogis.. Però penso que en la relació amb la Neus hi ha hagut de tot, absolutament igual que amb qualsevol altre alumne."

Entrevista M9. Pàgs. 128-129.

En aquests darrers tres casos les limitacions sensorials o motores dels alumnes i la possible incertesa inicial del mestre entorn del seu abast semblen estar al darrera del canvi d'actitud. Que això no es donés en el cas de la Mireia i el Ferran sembla justificar-se per les bones possibilitats que els dos mostren cara als aprenentatges i per l'orientació més acurada que en aquest sentit varen rebre els mestres.

Pel que fa a l'anàlisi de les actituds del mestre en la seva relació amb l'alumne en el context de la classe

podem concloure algunes constatacions:

1. En tots els casos els mestres són conscients i proporcionen atenció especial als esmentats alumnes. Això no obstant, les característiques d'aquesta atenció poden tenir matisos molt diferents. Constitueix una atenció especialment diferenciada de la que proporcionen al grup en general, quan s'adreça a alumnes amb afectacions d'incidència global.

2. En l'origen d'aquesta actitud s'aprecien conflictes importants quan el mestre té una clara consciència d'estar desprovist dels medis adequats per donar resposta a les necessitats específiques de l'alumne. Ho constatem en dos tipus de situacions:

-Quan les diferències de nivell d'aprenentatge entre l'alumne integrat i el grup són notables i impliquen una dinàmica d'aprenentatge diferent.

-Quan problemes d'adaptació i comportament exigeixen al mestre una disponibilitat que considera no estar en condicions d'atorgar a l'alumne en el context del grup-classe.

En ambdues situacions els mestres consideren positivament els aspectes socials de la integració de l'alumne, però dubten seriosament d'haver pogut cobrir amb la seva actuació necessitats que consideren essencials en el seu desenvolupament.

3. Els alumnes amb problemes sensorials, encara que siguin de gravetat, són els que requereixen per part del mestre un nivell de relació menys diferenciada en respecte a la resta del grup, per bé que en tots els casos els mestres consideren importants les

connotacions afectives d'aquesta i d'una manera particular la seva funció en l'afavoriment de la integració social de l'alumne.

4. En algun cas concret, el de la Neus, el mestre és conscient de provocar un canvi en la relació establerta per la nena amb els mestres anteriors, encaminat a una exigència més ajustada a les seves autèntiques possibilitats. Recordem que es tracta d'una nena amb deficiències visuals però amb problemes alhora de desenvolupament. L'edat de la nena i la necessitat d'assolir un tracte més equiparable al de la resta d'alumnes semblen els criteris més rellevants per aquest canvi d'actitud.

5. Un canvi d'actitud semblant l'apreciem en els mestres dels nens amb afectacions motores, però en aquest cas es produeix en la seva pròpia actuació, en la que es detecta una actitud més sobreprotectora i maternal donada a l'inici, que s'encamina amb posterioritat cap a una disminució d'ajuda i el manteniment d'una relació més equiparable a la que es manté amb la resta del grup. Aquesta actitud sembla dirigida a evitar l'excessiva acomodació de l'alumne a les ajudes rebudes a causa del seu dèficit, que els mestres en qüestió jutgen haver proporcionat amb excés.

CONCLUSIÓ.

Al llarg dels cinc capítols precedents ja han estat formulades les autèntiques conclusions d'aquest estudi mitjançant les afirmacions-clau de cada apartat. A través d'elles he anat ressaltant els elements que apareixien com a més significatius en la dinàmica dels grups-classe estudiats i els vincles que podiem apreciar entre aquells elements. Per això aquest darrer apartat dedicat a les conclusions no les pot abastar totalment, cosa que seria una innecessària reiteració de les afirmacions fetes en els capítols precedents. En canvi, sí que sembla convenient assajar una síntesi d'aquelles afirmacions i una projecció de quina pot ser la seva transcendència. En conseqüència aquest darrer capítol tindrà una doble finalitat: d'una banda ressaltar les conclusions més destacades d'entre les que han anat sorgint en el decurs de tot l'estudi i, d'altra, formular les propostes d'actuació que es desprenen d'elles, tant pel que afecta a la transformació de l'escola com a la necessitat de recerques complementàries.

CONCLUSIONS GLOBALES.

L'activitat educativa se sustenta en la relació establerta entre mestre i alumnes i la que vincula aquests darrers. Tot plegat en el context més ampli de l'escola on, a l'ensem, s'estableix una xarxa de relacions entre els propis mestres i d'interconnexions amb les famílies i, en definitiva, amb l'entorn en el que es mou l'escola. Aquest estudi s'ha centrat en l'aula i en les diferents possibilitats de relació mestre-alumnes, sense ometre del tot el context en què es produïen que, tot i així, sols ha estat abordat d'una manera indirecta.

Des d'aquesta perspectiva hem pogut apreciar la complexitat implícita a tot procés d'integració, que no ens podem representar adequadament sense tenir en compte l'àmplia gamma de factors que el configuren. El seu estudi ens ha portat a agrupar-los en quatre àmbits fonamentals: el de l'avaluació de les necessitats de l'alumne, el de les interaccions que s'estableixen en el grup, l'àmbit metodològic i organitzatiu en què es configuren les estratègies didàctiques utilitzades pel mestre i finalment l'àmbit de les actituds.

No s'exhaureixen així les possibilitats d'identificar factors rellevants en l'explicació dels processos d'integració, especialment pel que fa als factors externs o contextuals que en aquest estudi sols s'han abordat d'una manera colateral. Això no obstant, hem pogut cobrir suficientment i d'una manera prou explicativa els elements interns, és a dir, els factors que incideixen directament en la dinàmica de l'aula i que contribueixen a explicar els processos d'integració estudiats.

Entre aquests factors interns podriem diferenciar uns factors inespecífics, en el sentit de presents en qualsevol situació educativa, encara que amb una especial incidència en els processos d'integració que eren objecte del nostre estudi, i uns factors específics, derivats de les necessitats de l'alumne integrat i de la seva aportació a la dinàmica de l'aula.

Pel que fa als factors inespecífics, i des d'una perspectiva genèrica, hem pogut constatar la considerable varietat d'estils d'ensenyament presents a les diferents aules i al ensems, les múltiples possibilitats d'adequació que ofereixen. Això ens indica que el treball d'adequació es pot centrar en la reflexió i l'aprofundiment de l'estil propi d'ensenyament de cada mestre més que en l'oferiment d'estils diferenciats. I això malgrat la consideració, que també formularé en aquestes conclusions, que determinats recursos didàctics, especialment els que comporten diversificació del treball, semblen especialment indicats per afavorir aquesta tasca. D'altra banda, la potència modeladora del grup, especialment envers la conducta dels seus components entre els que òbviament es troba l'alumne integrat, ha estat un altre factor inespecífic que convé destacar.

En canvi, la manca de congruència entre la ideologia pedagògica del mestre i el seu estil d'ensenyament, sovint dona un caire marcadament academicista a l'activitat de l'aula i sembla frenar la utilització de recursos didàctics que mostren una gran validesa en el procés d'integració real de l'alumne a la dinàmica de l'aula, especialment els vinculats amb el que en aquest treball hem entès com diversificació de l'activitat educativa.

Des de la perspectiva dels factors específics no me'n puc estar de ressaltar la transcendència que té la bona comunicació entre els professionals encarregats del suport

a la integració i el mestre-tutor, des del moment en què es proporcionen les primeres informacions fins a l'organització del seguiment i suport a l'alumne. Aquesta constatació permet pensar en la *rendibilitat* de prestar una especial atenció a aquest procés de connexió. D'altra banda, l'avaluació que el mestre fa de les necessitats de l'alumne posa de manifest en general una bona capacitat d'anàlisi i de ponderació de la seva importància.

Però molt sovint això no es tradueix en programes d'intervenció (tant per part del mestre com dels altres especialistes) congruents amb aquella ponderació de necessitats, i tornem a apreciar una èmfasi no justificada en els aspectes acadèmics en detriment d'altres necessitats considerades (teòricament) prioritàries.

Però la concreció d'aquestes consideracions generals en formulacions més específiques ens permetrà destacar algunes de les conclusions obtingudes.

1. A despit de l'heterogeneïtat que caracteritzava els diferents processos d'integració que hem estudiat, les reiterades constatacions que hem anat fent en els capítols precedents ens autoritzen a fer una clara diferenciació entre les característiques presents en les situacions d'integració dels alumnes amb dèficits d'incidència global (deficiència mental i trastorns emocionals) i les dels alumnes que presenten dèficits d'abast limitat (dèficits motors i sensorials).

Els criteris que justifiquen aquesta diferenciació es podrien resumir en els següents quatre punts, els quals ens indiquen que en els processos d'integració d'alumnes amb afectacions d'incidència global apreciem un augment de:

1. La complexitat de les adequacions a dur a terme.
2. Les dificultats en la valoració de les necessitats educatives de l'alumne.
3. La incertesa del propi mestre davant l'actitud a adoptar amb l'alumne i consciència persistent d'una elevada necessitat de suport.
4. Els dubtes i la tendència a la insatisfacció en la valoració dels progressos de l'alumne.

La constatació d'una major complexitat en els processos d'integració d'alumnes amb afectacions d'incidència global pot semblar, i és, una obvietat, però no per això cal deixar d'esmentar-la, especialment si tenim en compte les diferències entre les provisions de suport per a uns i els altres alumnes. Efectivament, l'especificitat de les afectacions d'abast limitat (motores i sensorials) i la claretat amb la que hom pot copsar les necessitats educatives més estretament vinculades a aquelles afectacions (suport logopèdic o de fisioteràpia, aprenentatge de sistemes d'escriptura alternatius, etc.), s'acostumen a traduir en un suport especialitzat per part de professionals normalment vinculats a Centres de Recursos específics, cosa que no passa en el nostre entorn amb els que s'ocupen del suport d'alumnes amb afectacions intel·lectuals o emocionals. En conseqüència aquests darrers alumnes normalment acostumen a rebre menys suport i el que reben, menys especialitzat. Que aquests professionals encarregats de proporcionar-lo no estiguin estretament coordinats entre ells esdevé una limitació afegida a llurs possibilitats d'actuació.

2. Una segona conclusió que convindria destacar afecta globalment l'escola i no sols les seves possibilitats

d'atendre alumnes amb necessitats especials. Això no obstant té molta incidència en l'organització de l'atenció a aquells alumnes, motiu pel qual la ressaltaré en aquest apartat. Es tracta de la considerable distància que majoritàriament hem pogut apreciar en els grups seguits entre el que hem entès com ideologia pedagògica del mestre i l'organització concreta de l'ensenyament. Efectivament, ja en el capítol 7 constatarem un elevat grau de coincidència entre els mestres entorn dels mètodes actius en l'ensenyament. El fet que això contrastés amb la disparitat de criteris i, sobretot, d'actuació concreta en aspectes com el treball de grup, l'autoaprenentatge i en general les opcions per a l'organització diversificada de l'activitat educativa és una constatació interessant, però alhora d'una enorme transcendència a l'hora d'organitzar l'atenció dels alumnes amb necessitats especials. I cal tenir en compte que, com apuntava en el capítol 4, es tracta d'un grup de mestres no representatiu, precisament per l'interès manifestat vers la integració escolar i pel bon nivell de preparació i experiència professional que en general presenten.

Queda per veure fins a quin punt aquesta constatació respon a les pròpies característiques de la formació del mestre, pensant llavors amb una manca de congruència entre els aspectes ideològics i els pràctics en el seu procés de formació, i fins a quin punt és el resultat de les limitacions institucionals que es deriven de la pròpia organització dels centres. En qualsevol cas, tot i tractant-se d'una consideració inespecífica, no es pot deixar de tenir en compte en l'enfocament dels programes d'integració, per la incidència que l'estil concret d'ensenyament del mestre té en l'adequació dels recursos educatius adreçats als alumnes amb dificultats.

3. En tercer lloc destacaria la vinculació que hem pogut establir entre les característiques del suport rebut pel mestre i la seva actitud enfront les possibilitats de treballar adequadament amb l'alumne integrat. En el capítol 5 hem pogut constatar que l'ajust de les informacions sobre l'alumne que havia rebut el mestre junt amb la percepció d'un compromís de seguiment per part del mestre de suport o del professional que li proporcionava les esmentades informacions, afavoria d'una manera incontestable que adoptés una actitud constructiva i realista en la seva actuació amb l'alumne integrat, malgrat les dificultats presents en el procés d'integració amb el que estava compromés.

D'una manera més sintètica, convé aquí recordar els factors que afavorien que es donés un nivell satisfactori de coordinació entre el mestre i els professionals que duien a terme el suport de l'alumne, com ja figuraven en el capítol 7. Es considera satisfactòria o molt satisfactòria a mesura que es combinen quatre característiques: existència de contacte previ al moment en què el mestre s'ocuparà de l'alumne; existència d'una valoració explicativa de la situació de l'alumne que mínimament comparteixen ambdós professionals; sensació de corresponsabilitat en el seguiment del procés de l'alumne; i finalment, possibilitat d'expressió, i per tant acolliment, de les incerteses o inquietuds que l'atenció de l'alumne pot provocar en el mestre-tutor.

4. Una altra constatació destacable rau en la manca de sintonia entre la ponderació que fan els mestres de les diferents necessitats educatives de l'alumne integrat i la configuració dels programes de treball específic adreçats a aquells alumnes, especialment pel

que fa a les que es consideren àrees de suport. Així, en l'avaluació de necessitats apreciàvem l'elevada atenció que es prestava als hàbits bàsics, al comportament i a la sociabilitat: quan en qualsevol alumne s'apreciaven necessitats destacades en aquests àmbits, aquestes eren sempre ponderades per damunt de les que es desprenien de dificultats d'aprenentatge o de les derivades específicament dels trastrons motors i sensorials. Doncs bé; l'anàlisi de les diferents configuracions dels programes de treball i de suport d'aquests alumnes a l'escola ens permet constatar que s'obvien per complert aquests aspectes. Amb l'excepció d'alguns programes que aborden explícitament el treball d'hàbits, els demés es redueixen d'una manera notable a l'esfera dels aprenentatges.

Aquest fet posa de manifest una orientació excessivament academicista de l'escola, especialment greu en l'atenció dels alumnes amb dificultats, i una dicotomia, que caldrà abordar, entre el procés d'avaluació de les necessitats educatives i les provisions educatives que són a disposició de l'escola per atendre els seus alumnes.

5. Les diferències entre el grau d'interacció establerta per l'alumne integrat en situacions estructurades i situacions no-estructurades també constitueixen una conclusió a destacar d'aquest estudi que hauria de moure'ns a la reflexió. Hem pogut constatar d'una manera molt general i incontestable que en les situacions no-estructurades, especialment les de joc lliure, el nivell d'interacció baixa d'una manera molt destacable, essent especialment alarmant en alguns dels casos estudiats.

I no podem menysprear la importància d'aquesta

mena d'interaccions, establertes al marge de les activitats estrictament d'aprenentatge, pel valor que tenen en la manera com l'alumne viu la seva escolaritat i per a la pròpia auto-imatge.

Resulta difícil copsar l'autèntic significat d'aquesta constatació sense ubicar-la en el context de les demás conclusions, especialment les que ens palesen l'orientació marcadament academicista dels programes d'integració estudiats. Efectivament, és en aquest context que hom pot entendre la primacia atorgada al suport en els aprenentatges i l'escassa intervenció en els altres àmbits. És evident que una característica essencial de les situacions no-estructurades és el grau d'autonomia amb què l'alumne pot operar. Això no obstant, el sol fet de constatar aquest descens d'interacció justifica la necessitat d'incidir, directament o indirecta, en aquestes situacions, d'una manera més intensa encara quan ens trobem amb dificultats greus de relació i sociabilitat i quan cal oferir opcions de lleure complementàries o alternatives, adequades a les necessitats dels alumnes que pateixen importants trastorns motors o sensorials. Una concepció autènticament ponderada de les necessitats d'aquests alumnes justificaria que aquestes provisions educatives es trobessin com a mínim al mateix pla de les que s'ofereixen en els aspectes estrictament acadèmics.

6. En el decurs de l'anàlisi de les dinàmiques de treball dels grups estudiats hem pogut constatar i contrastar formes molt diverses d'adequar el treball d'aula a les característiques dels alumnes integrats. El conjunt d'aquestes constatacions ens permet arribar a la conclusió de l'existència d'una gamma molt àmplia de recursos ajustats a l'estil d'ensenyament de cada

mestre, el que al meu entendre constitueix l'inevitable punt de partida de qualsevol procés d'integració.

Però al marge de la constatació anterior, també hem pogut apreciar una característica de l'organització docent que enriqueix en gran mesura les adequacions del treball de la classe a l'alumne integrat: la diversificació de l'activitat, amb la utilització del treball en grups, parelles, racons, auto-aprenentatge, tallers, etc. Podem afirmar que el treball diversificat enriqueix les possibilitats d'adequació pel fet que facilita que aquestes adequacions puguin produir-se per criteris múltiples: no sols amb un criteri d'adequació al nivell o ritme d'aprenentatge de l'alumne, sinó amb criteris que puguin combinar activitats alternatives o diferenciades, selecció dels procediments en els que intervé l'alumne dins d'un procés concret, preferències personals, ritmes ajustats d'activitat i relaxament en espais adequats, etc. Tot això en el ben entès que són possibilitats que no allunyen l'alumne de la dinàmica del grup.

7. L'actitud de l'alumne integrat enfront les limitacions derivades del dèficit que l'afecta té una forta repercusió en el rol que ocupa dins el grup i en la manera d'enfrontar l'aprenentatge i l'activitat escolar en general. Hem pogut detectar, al mateix temps, que el camí vers una adaptació activa a les pròpies possibilitats no és senzill ni el garanteix el fet d'estar integrat en un grup de companys de la mateixa o semblant edat dins el marc de l'escola conjunta. Així, hem pogut apreciar diferents conductes que denotaven una deficient identificació de les pròpies possibilitats i, en molts casos, reaccions poc

ajustades davant d'elles, símptoma inequívoc de la presència d'un conflicte no-resolt en aquest procés d'identificació.

Actituds descrites en el darrer capítol d'aquest estudi, com la inconsciència, la negació, la hiperadaptació o la instal·lació en el dèficit, mostren clarament la complexitat del procés d'ajust personal manifestat en el context escolar.

Depassa les possibilitats de l'escola l'atenció exhaustiva d'aquest aspecte tan essencial en el creixement personal, però òbviament no hi pot restar al.liena. I altra vegada aquí sorgeix el tema de la ponderació de les necessitats i provisions educatives. En unes conclusions anteriors, en parlar de la interacció en situacions no-estructurades i de l'atenció als aspectes conductuals i de la sociabilitat, ja se'n desprenia la necessitat que l'escola abordés explícitament aquests aspectes, especialment en la configuració dels programes d'integració. La constatació de la importància del treball de les actituds en aquest àmbit no deixa de ser un argument més, de gran importància, per justificar aquella necessitat.

PROPOSTES DE TREBALL.

Les conclusions del present estudi comporten el plantejament d'unes propostes de treball encaminades d'una banda a la transformació de l'activtat educativa i d'altra a l'enfocament de línies de recerca que puguin complementar les conclusions a les que hem arribat en el present estudi.

Amb aquestes propostes voldria concloure la síntesi de les conclusions del present treball.

Propostes de transformació de l'activitat educativa.

En congruència amb les conclusions que acabo de referir es poden proposar determinades transformacions de l'activitat educativa que, de ben segur, contribuirien notòriament a augmentar les possibilitats d'adequació d'aquella activitat a les necessitats dels alumnes i a l'ensem millorar l'eficàcia dels processos d'integració d'alumnes amb necessitats educatives especials. També en aquest cas presentaré ordenadament les propostes de transformació que a partir d'aquest treball es mostren com a més significatives.

1. En primer lloc cal esmentar la necessitat de congruència entre la ideologia pedagògica del mestre i la seva manera de conduir el grup-classe. Les limitacions en el procés d'adequació curricular no semblen ubicar-se tant en el pla teòric-ideològic com en la manca de congruència entre aquell pla i el de les realitzacions pràctiques.

Això ens fa pensar que la formació del mestre ha de tractar d'una manera més acurada aquesta necessitat de congruència i que, tot i així, els programes d'integració han de prendre en consideració les necessitats de suport en aspectes que no podríem considerar específicament adreçats a l'alumne integrat, aspectes més vinculats, en canvi, amb la manera en què el mestre tradueix la seva ideologia pedagògica a la pràctica.

2. En conclusions anteriors s'ha fet referència a les múltiples possibilitats d'adequació de l'activitat educativa a les necessitats de l'alumne, considerant que el propi estil d'ensenyament del mestre constitueix el punt de partida d'aquell procés. Intentava indicar amb això que l'adequació de l'activitat educativa no requereix pensar amb estils d'ensenyament concrets, que puguin ser alternatius a d'altres *suposadament* menys aptes per adequar-se a les necessitats de l'alumne. Però acte seguit fèia referència a la conveniència de *diversificar* l'activitat educativa i a com això afavoria d'una manera extraordinària les possibilitats d'adequació a què ens venim referim. Arribats a aquest punt estariem en condicions de suggerir que el camí vers una escola conjunta, que realment atengui les necessitats educatives de tots els alumnes, passa per la diversificació de l'activitat de l'aula.

A l'hora de formular això en termes de proposta per a l'escola convé aclarir fins a quin punt no esdevé contradictori suposar que la diversificació de l'activitat educativa no comporta l'opció per a un determinat estil d'ensenyament. Em basaré en la definició d'estils d'ensenyament que ens ofereix Bennet (1979) per argumentar en sentit contrari. Efectivament Bennett, com la resta d'autors que han investigat els estils d'ensenyament, els diferencia a partir de la presència d'un seguit de trets. Constitueixen trets rellevants en aquest sentit el grau de directivitat, és a dir, el percentatge d'activitats dirigides pel professor d'entre el conjunt d'activitats de l'aula; el tipus d'incentius utilitzats per estimular l'alumne, intrínsecs o extrínsecs; la integració de les matèries o la seva impartició per separat; la valoració dels resultats

acadèmics i l'èmfasi posat en la creativitat, entre els més importants (Bennett, Ob. Cit.: 63-82).

Doncs bé; quan reconeixem la idoneïtat d'una organització diversificada de l'activitat educativa en els processos d'integració no incidim més que en el primer d'aquells trets, i encara d'una manera matisable. Sovint s'associa la directivitat portada a l'extrem amb la unificació de l'activitat i en aquest sentit sí que l'hauriem d'entendre incompatible amb la diversificació. Però en realitat directivitat i diversificació no són termes incompatibles: el grau de predeterminació i control de l'activitat dels alumnes, que és el que pròpiament defineix la directivitat, pot ésser molt diferent fins i tot en sistemes de treball diversificat. La diversificació de l'activitat escolar tant es pot dur a terme mitjançant programes de treball molt estructurats (directius), en els que es dona un alt nivell de pre-determinació i control de l'activitat de l'alumne, com en programes no-estructurats o informals (no-directius), molt més supeditats als interessos dels alumnes, els quals disposen de majors possibilitats de control de la pròpia activitat.

És per això que en constatar, com a conclusió d'aquest estudi, la riquesa de possibilitats que una organització diversificada de l'activitat de l'aula ofereix per a la seva adequació a les necessitats educatives de l'alumne, no ens podem sentir autoritzats a argumentar en favor d'un estil d'ensenyament específic. En realitat sols s'està fent referència a un tret organitzatiu que pot ésser present, de múltiples maneres, en diferents estils i opcions metodològiques.

3. Entrant en el terreny de les propostes més específiques cal esmentar el desajust entre els programes de treball i les necessitats dels alumnes ja senyalat en les conclusions. En gran part aquest desajust respon a una concepció subsidiària de les necessitats de l'alumne en relació a les demandes explícites del currículum escolar. Vull dir amb aixó que es tendeix a cobrir les necessitats de l'alumne sols en la mesura en què poden obstaculitzar el seu seguiment del currículum, quedant massa sovint obviades d'altres necessitats que, en canvi, els mestres detecten com a prioritàries.

M'atreviria a qualificar aquesta constatació com una tendència a la *integració passiva*, per la manca d'actuacions directes dirigides a les autèntiques necessitats de l'alumne. I és en aquest sentit que sembla imprescindible caminar vers una *integració activa* en la que els programes de treball contemplin actuacions més decidides, adreçades a donar resposta a les necessitats de l'alumne, globalment enteses, i no sols les estrictament centrades en l'esfera dels aprenentatges escolars.

4. La importància que al llarg de tot l'estudi ha anat prenent el nivell de comunicació entre el mestre i els altres especialistes fa ineludible que en aquest apartat es faci referència a les informacions que rep el mestre i a les possibilitats de coordinació. En el primer sentit assoleix un primer pla la necessitat de precisió en les informacions que rep el mestre. Això no requereix sols que l'interlocutor tingui una idea precisa de les informacions que transmet. En realitat, el procés mitjançant el qual el mestre rep aquelles informacions també és un procés pel qual el propi mestre es configura una idea del nen i de les seves

necessitats, que després contrastarà en la seva pràctica.

Sembla important, doncs, que tant el mestre com el seu interlocutor estiguin atents a aquest procés, de manera que porti a un acord explícit entorn de l'explicació de les necessitats de l'alumne i el seu origen.

També durant aquest treball hem pogut analitzar diferents formes de coordinació entre els mestres i els professionals que facilitaven suport a l'alumne integrat. En aquella anàlisi hem pogut relativitzar bastant la incidència dels aspectes més formals com la periodicitat i la durada dels contactes. Malgrat que es tracta d'aspectes importants, destacaven amb molta més claredat altres aspectes citats ja en l'apartat de conclusions: el contacte previ, una valoració explicativa i conjunta de la situació de l'alumne, la sensació de corresponsabilitat en el seguiment del nen i la possibilitat d'expressió de les incerteses i inquietuds que pot provocar en el mestre l'atenció a les necessitats de l'alumne.

En conseqüència, sembla imprescindible entendre el contacte del mestre amb els especialistes responsables de l'avaluació i el suport a l'escolaritat de l'alumne com un contacte que depassa el caire informatiu i de distribució de responsabilitats o tasques, esdevenint un important (segons les nostres conclusions quasi-nuclear, per la mesura com influeix en l'actitud i en les possibilitats d'actuació del mestre) procés de treball i d'elaboració conjunta.

5. En els treballs escrits difícilment acceptariem la

idea d'oferir a un alumne amb ceguesa total un paper i un llàpis i que "anés fent". Hi ha unes provisions educatives que en aquest cas considerariem imprescindibles, com el punxó i les regletes per utilitzar el sistema braïlle o la mateixa màquina Perkins. Però què passa en les situacions menys estructurades? En un punt anterior ja hem apreciat la tendència a atendre les necessitats dels alumnes molt en funció de com pertorben l'aprenentatge i a obviar necessitats que es presenten en d'altres esferes, com seria el joc, encara que teòricament les considerem de molta importància.

En el decurs d'aquest estudi hem pogut observar situacions de joc al pati, joc essencialment motor (futbol, salts de corda, carreres, etc.) i escasses possibilitats de joc adequades als alumnes amb trastorns motors i sensorials. Des d'aquesta perspectiva no ens pot estranyar el baix nivell d'interacció d'aquests alumnes en situacions no estructurades, per bé que aquesta pugui no ser-ne l'única causa.

Una visió activa dels processos d'integració i una ponderació adequada de les necessitats d'aquells alumnes ha de portar forçosament a reconsiderar la importància de de les dotacions específiques, no sols en el treball d'aula sinó també en les situacions menys estructurades. Així, de la mateixa manera que no convindriem en limitar-nos a oferir paper i llapis a l'alumne cec, tampoc hauriem de limitar-nos a garantir la presència de l'alumne amb trastorns motors o determinats dèficits sensorials al pati, sense oferir alternatives al joc més tradicional i espontani. D'aquesta manera, comptar amb un espai per a la pràctica de jocs més accessibles per aquests alumnes (petanka, futbolí, ping-pong, jocs de taula, etc.) es

converteix en una adequació del currículum que no podem entendre pas com a secundària, per la importància que té en la integració de l'alumne en moments en els que estableix els lligams relacionals més consistents amb els seus companys de grup.

Cal entendre que aquesta proposta es troba a les antípodes de la de permetre que l'alumne romangui a la classe, en el racó de joc, durant les hores d'esbarjo. Precisament el sentit que pretenc donar-hi és l'invers: facilitar una integració entre les formes d'esbarjo vàlides per ell i les habituals de la resta del grup. És tot el grup, doncs, el que es beneficia de l'existència de possibilitats de joc més enllà de les que són més freqüents a l'escola.

6. La darrera proposta que voldria referir, i no pas per ordre d'importància, es deriva d'una constatació que ha estat una constant en el decurs del treball de l'equip de mestres que ha participat en aquesta recerca. El contacte entre els components de l'equip ha estat enriquidor en la mesura en què ha facilitat la posta en comú d'experiències ben diferents i amb elles formes d'abordar el treball dins l'aula que ha estat útil compartir. Aquesta experiència ens ha fet pensar en la desconexió que existeix normalment entre el treball dels mestres que duen a terme processos d'integració. Aquesta desconexió comporta que davant situacions semblants cada mestre es vegi obligat a assajar procediments que amb anterioritat poden haver estat aplicats amb més o menys èxit, sense que en tingui notícia. Aquesta intensa demanda de recerca quan hom afronta processos d'integració absorbeix gran part de les energies que el mestre podria dedicar a les ja elevades demandes d'atenció que rep.

És per aquest motiu que la proposta de propiciar la reflexió dels mestres que duen a terme processos d'integració i, sobretot, la seva difusió no pot ser considerada com una proposta supèrflua, ans al contrari, constitueix una estratègia d'actuació que facilitaria en gran mesura el contrast de les experiències d'integració que avui ja podrien ser al nostre abast com a referència per als processos d'integració que s'estan generalitzant.

Necessitats de recerca.

Tot estudi obre noves possibilitats de recerca que es desprenen de les pròpies troballes i de les limitacions observades en l'anàlisi dels procediments utilitzats i dels resultats obtinguts. El nostre cas no n'és una excepció i és per això que abans de referir breument alguns àmbits d'investigació especialment pertinents en l'estudi de la integració que no han estat suficientment abordats aquí voldria fer una reflexió més global entorn de les limitacions del treball que conclou en aquest capítol.

En primer terme cal constatar que no hem seguit cap procés d'integració d'alumnes amb afectacions de suficient gravetat com per pertorbar marcadament les seves possibilitats de comunicació. La importància de la comunicació en el procés d'ensenyament-aprenentatge fa imprescindible un estudi específic que, de ben segur, aportaria elements de consideració que en aquest treball no hem pogut tenir en compte.

D'altra banda, des del punt de vista metodològic aquest estudi ha estat eminentment sincrònic de manera que el nostre interès s'ha centrat més en l'anàlisi dels factors que

semblaven explicar els aconteixements que anàvem observant dins l'aula que en les fites assolides pels alumnes en un període de temps determinat. Per descomptat que es tracta d'una opció metodològica i que una altra opció hagués requerit un període de seguiment sensiblement més perllongat. Això no obstant, hi ha moltes raons per pensar en la necessitat d'estudis longitudinals. D'una banda són els que permetrien depassar l'àmbit explicatiu en el que ens hem mogut per permetre una autèntica validació, com a predictius, dels factors senyalats. D'altra banda, i en coherència amb la idea mantinguda al llarg d'aquest treball de que la integració escolar és una estratègia supeditada al concepte més ampli d'integració social, és obvi que els estudis longitudinals, que permetessin comprovar la incidència de la integració escolar en el grau d'integració assolit per l'individu ja fora d'aquell entorn, són els que poden proporcionar-nos arguments més sòlids en favor o en contra dels procediments d'integració que estem utilitzant i que en aquest treball hem analitzat.

De les consideracions anteriors se'n desprèn que el present estudi ocupa un reduït espai dins de l'ampli ventall de necessitats de recerca que el fenomen de la integració escolar comporta. Això no obstant, també ens ha ofert suficients ingògnites com per proposar estudis més acotats. Les veurem breument:

1. Al llarg d'aquest estudi hem pogut constatar una particular relació entre les expectatives que inicialment posa el mestre en les possibilitats d'aprenentatge de l'alumne, derivades en gran mesura de les informacions que rep, i la seva posterior actitud en el treball amb ell i en l'apreciació dels resultats obtinguts.

En les situacions en què no se sobrevaloraven

inicialment les possibilitats de l'alumne o fins i tot es fixaven per sota de les possibilitats reals, observàvem en el mestre una actitud progressivament més activa i realista en la adequació del treball escolar, incentivada també per la consciència del valor dels resultats que anava obtenint i per la positiva apreciació de les fites que l'alumne assolía. En canvi, una sobrevaloració inicial de les possibilitats de l'alumne semblava actuar en sentit contrari, quan el mestre no sols havia d'enfrontar les inesperades dificultats de l'alumne sinó també la pròpia frustració d'atribuir-se la responsabilitat del poc progrés constatat. Aquest desajust d'expectatives no sols no estimula el progrés de l'alumne sinó que hi representa una dificultat afegida.

Aquesta constatació sembla contradir l'efecte expectativa estudiat des dels primers treballs de Rosental i Jacobson (1968), pel qual l'augment d'expectatives en el professor, provocat amb informacions artificialment millorades de les possibilitats d'aprenentatge de l'alumne, provoca una actitud més estimuladora per part seva i l'augment en rendiment dels alumnes. Treballs posteriors en situacions de simulació indicaven que els informes negatius tenien efectes clarament superiors als informes positius i neutres, condicionant negativament l'avaluació que els professors feien de les fites assolides pels alumnes (Mason, 1973).

Estudis més recents han matisat l'efecte expectativa (Rogers, 1987), això no obstant s'admet que és una realitat a l'aula, encara que *la seva existència o no en cada cas particular, el seu funcionament i l'amplitud dels efectes, depenen de mecanismes complexos que estan lluny de ser tan lineals i directes com es podria deduir dels primers*

treballs de Rosental i els seus col.laboradors (Coll i Miras, 1990: 308).

Per aquest motiu tindria molt d'interès la comprovació experimental de la constatació que estem comentant aquí, que va en sentit contrari a l'efecte expectativa. Tot i així, la seva comprovació no contradiria l'efecte expectativa per molts motius. El principal, perquè es tracta d'alumnes "identificats", dels quals el mestre ja es forma una expectativa diferenciada a la que es fa de la resta del grup; d'altra banda, en el nostre cas els possibles desajustos en les informacions proporcionades poden ser significativament més grans que en els estudis realitzats entre població escolar i en la majoria de casos comporten la necessitat d'actuacions educatives molt específiques.

En definitiva, la comprovació experimental de l'efecte de l'expectativa en els supòsits d'integració escolar vindria a complementar els nostres coneixements sobre l'efecte expectativa i seria d'una gran utilitat per afinar més en les primeres fases de l'atenció a l'alumne i en la dinàmica i els continguts de la relació entre els diferents professionals que hi intervenen. Ambdúes coses tenen molta incidència en la bona marxa dels processos d'integració, com hem pogut comprovar en aquest estudi.

2. Un altre fet que ens cridava l'atenció en l'anàlisi de les interaccions dins el grup classe el constituïa la tendència de cinc dels alumnes integrats que hem estudiat a travessar el que la sociometria descriu com a *barrera del sexe* (vegeu cap.6) i això en grups en els que aquesta barrera es manifesta clarament en els sociogrames. Per anar més enllà de la mera intuïció,

que és l'únic a què em sento autoritzat en aquest punt, caldria constatar aquest fet en mostres àmplies.

Ara bé, la simple constatació d'aquesta tendència tindria un interès relatiu. Si l'esmento aquí és perquè la seva comprovació permetria assajar possibles interpretacions d'aquest fet: es dóna sols davant determinades dificultats de relació de l'alumne integrat?, es presenta especialment en determinades configuracions de grup?, es relaciona amb el rol que el mestre atorga a l'alumne en les activitats de l'aula?, són significativament diferents les relacions que els alumnes integrats estableixen amb companys de l'altre sexe a les que mantenen amb la resta de companys?, etc. La resposta a aquestes i altres qüestions sí que té un gran interès en els processos d'integració, especialment després d'haver comprovat l'escassetat de recursos amb què comptem per intervenir en l'àmbit de la integració social de l'alumne i en la millora del seu rol dins el grup.

3. Les darreres propostes s'adreçaran al desenvolupament de recursos d'intervenció educativa. La necessitat d'evitar que els processos d'integració contemplin sols d'una manera molt secundària les demandes dels alumnes que no es relacionen directament amb els aprenentatges formals porta aparellada la necessitat de desenvolupar recursos educatius que permetin donar-hi resposta.

Des d'aquesta perspectiva convé destacar la necessitat que l'escola té avui de desenvolupar la recerca sobre l'aprenentatge contextual, en el sentit que hi atorga Brennan (1990). Aquest autor diferencia l'aprenentatge funcional del contextual en què mentre

el primer es planteja un coneixement minuciós i un autèntic domini dels conceptes i habilitats implicats en l'aprenentatge en qüestió, el segon cerca proporcionar consciència i familiaritat amb aquells conceptes i habilitats. En paraules del propi Brennan (1990: 89-97), mentre l'aprenentatge funcional es caracteritza per l'exactitud, la permanència, la integració i la generalització dels coneixements adquirits, l'aprenentatge contextual proporciona reconeixement, apreciació i associació.

De ben segur que una recerca adreçada a l'anàlisi dels continguts curriculars de l'ensenyament obligatori podria proporcionar una clara visió de les possibilitats d'enfocament contextual de gran part d'aquells. Proporcionar recursos didàctics per fer factible el treball contextual de continguts que la resta del grup aborda amb criteris funcionals afavoriria una integració activa dels alumnes amb accentuats desnivells d'aprenentatge en relació al grup, especialment els que pateixen limitacions intel·lectuals. I ja hem vist que la presència d'aquests desnivells constitueix un gran obstacle en la integració de l'alumne a la dinàmica del grup-classe.

4. Més enllà dels aspectes estrictament acadèmics i curriculars es fa necessària la recerca entorn dels recursos específicament encaminats a intervenir en la dinàmica del grup-classe i, en conseqüència, en el rol ocupat pels alumnes. La debilitat sociomètrica detectada en els alumnes seguits (vegeu cap.6), les peculiaritats de les relacions establertes amb els companys, els conflictes detectats especialment en moments determinants des del punt de vista de l'evolució personal, i la potencialitat mediadora del

grup en la conducta dels seus components, semblen arguments suficients com per justificar que els processos d'integració s'haurien de fonamentar en el coneixement i en l'ús de les situacions grupals. En gran mesura aquesta recerca està feta i l'existència i utilitat de recursos com el joc de rols, les simulacions o les diferents formes de sociodrama, per posar-ne uns exemples, no constitueix cap secret. En canvi sí que estem lluny encara de contextualitzar l'ús d'aquests recursos en el marc quotidià de l'escola, de donar-els-hi la rellevància que mereixen en la pròpia formació dels mestres i de validar el seu ús en els processos d'integració.

5. Finalment convé destacar la importància que en el procés educatiu de qualsevol persona té la construcció de la pròpia auto-imatge. En referir-nos a nens i nenes que han de conviure amb la presència d'un handicap, la importància i complexitat del procés d'assoliment de la pròpia imatge s'accentuen. En aquest estudi hem pogut apreciar que no es tracta d'un procés senzill i analitzar l'ús que fa l'alumne d'estratègies diferenciades, en uns i altres casos, per adaptar-se al inevitable conflicte personal que la presència del dèficit suposa.

Però més enllà d'aquestes primeres apreciacions ens cal identificar quins són els condicionants que provoquen actituds desajustades davant el propi dèficit i quins, en canvi, afavoreixen l'aparició d'actituds adaptades en el sentit d'acceptació del dèficit i reducció del handicap. Podem intuir, d'antuvi, que una important porció d'aquells condicionants escapa a les possibilitats d'intervenció de l'escola, però de ben segur que aquesta recerca ens proporcionaria línies d'actuació

mitjançant les quals l'escola, a més de contribuir a la millora dels resultats acadèmics de l'alumne, podria proporcionar un autèntic estímul a l'ampli ventall d'aptituds i actituds implicades en el seu creixement personal.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.

Aguilera, M.J. i altres. (1989). *Evaluación del Programa de Integración Escolar de Alumnos con Deficiencias*. Memoria final. Madrid: CIDE. (Publicada pel Centro de Publicaciones del MEC-CIDE, 1990).

Almar, C. i Gil, V. (1988). <SOCGRAMA> *Programa informatitzat per a la realització de sociogrames*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

Anderson, R.M., Greer, J.G. i Odle, S.J. (Eds. 1978). *Individualising materials for special children in mainstream*. Baltimore: University Press.

Angliolini, M. (1980). *Handicappati nella scuola media*. Torino: Stampatori.

- Antúnez, S., Del Carmen, L., Imbernón, F., Parcerisa, A. i Zabala, A. (1991). *Del projecte educatiu a la programació d'aula*. Barcelona: Graó.
- Arruga, A. (1974). *Introducción al test sociométrico*. Barcelona: Herder.
- Ayres, R., Cooley, E. i Dunn, C. (1990). Self-Concept Attribution and Persistence in Learning-Disabled Students. *Journal of School Psychology*, vol. 28. 2: 153-163.
- Aznar, M. (1982). *Integración Social de los Minusválidos*. Madrid: INSERSO.
- Baker, J.M. i Zigmond, N. (1990). Are regular education classes equiped to acomodate students with learning disabilities? *Exeptional Children*, 56: 515-526.
- Baldwin, W.K. (1958). The educable mentally retarded child in the regular grades. *Exceptional Children*, 25, 106-108, 112.
- Bankson, N.W. (1977). *Bankson's Language Screening Test*. Baltimore: University Park Press.
- Barquín, J. (1991). La evolución del pensamiento pedagógico del profesor. *Revista de Educación*, 294, 245-274.
- Bassi, R. i Canevaro, A. (1979). *Programazione e difficoltà scolastiche*. Milano: Bruno Mondadori.
- Beh-Pajooch, A. (1991). The effect of social contact on college student's attitudes toward severely handicapped educational integration. *Journal of Mental Deficiency Research*, v. 35. 4: 339-352.

- Bender, W.N. (1986-87). Effective educational practices in the mainstreaming setting: Recommended Model for evaluation of mainstream teacher classes. *The Journal of Special Education*, v. 20. 4 (winter): 475-487.
- Bennett, N. (1979). *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Madrid: Morata.
- Benedito, V. (1987). *Introducción a la didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona: Barcanova.
- Benedito, V. (1989). Consideracions sobre el currículum en el projecte de reforma de l'ensenyament. *Temps d'Educació*, 1: 141-152.
- Bettelheim, B. (1972). *La fortaleza vacía. El autismo infantil y el nacimiento del sí mismo*. Barcelona: Laia. (Ed. Original: Nova York-Londres, 1967).
- Bigelow, A.E. (1986). The development of reaching in blind children. *British Journal of Developmental Psychology*, 4, 355-366.
- Binnet, A. (1911). Nouvelles recherches sur la mesure du niveau intellectuel chez les enfants d'école. *L'Année psychologique*, 17; 145-209.
- Blank, M. (1974). Cognitive functions of language in the preschool years. *Developmental Psychology*, 10, 229-245.
- Bobbio, M. (1983). Líneas pedagógicas y didácticas para una escuela integrada. *Siglo 0*, 89: 18-23.

- Brauner, A. i Brauner, F. (1981). *Vivir con un niño autístico*. Barcelona: Paidós.
- Brennan, W.K. (1982). *Special Education in Mainstream Schools. The search for quality*. Chester: NCSE.
- Brennan, W.K. (1990). *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid: Siglo XXI.
- Broccolini, G. (1983). El problema de los disminuídos en Europa. *Cuadernos de Pedagogía*, 107: 61-68.
- Canals, G. i Domènech, M. (1991). *Projecte Aura. Una experiència d'Integració Laboral de joves amb Síndrome de Down*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Treball. (Publicat en castellà per Ediciones Milán).
- Canals, R. (1988). *Proves Psicopedagògiques d'Aprenentatges Instrumentals*. Barcelona: Onda.
- Canevaro, A. (1979). *Infants amb deficiències*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Canevaro, A. (1980). *L'integrazione degli handicappati attraverso la scuola di base*. Bolònia: Cappelli.
- Canevaro, A. (Dir.) (1987). *Handicap e Scuola. Manuale per l'Integrazione Scolastica*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Canevaro, A. (1991). Autoconsciència. *Temps d'Educació*, 6: 53-67.
- Canevaro, A. i Gaudreau, J. (1988). *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.

- Castillo, F.A. (1989): CREI-Sants: Un model multiintervinent i contextual per a la formació de mestres d'educació especial. *Temps d'Educació*, 1: 183-196.
- CERI. (1987). *La integración social de los jóvenes minusválidos. Informes O.C.D.E.* Madrid: Ministerio de Trabajo. (Edició original: París, 1981).
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacció entre alumnes y aprenentatge escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, 119-138.
- Coll, C. (1985). Acció, interacció y construcció del coneixement en situacions educatives. *Anuario de Psicología*, 33, 59-70.
- Coll, C. (1986). *Marc Curricular per a l'Ensenyament Obligatori.* Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- Coll, C. (1989). *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación.* Barcelona: Barcanova.
- Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A. (Comps.) (1990). *Desarrollo psicológico y educación.* Vol.II. Madrid: Alianza.
- Coll, C. i altres (1992): Interacció, influència educativa i formes d'organització de l'activitat conjunta. *Temps d'Educació*, 7: 11-87.

Corman, L. i Gottlieb, J. (1978). *Mainstreaming Mentally Retarded Children: A Review or Research*. A N.R. Ellis (Ed.), *International review of research in mental retardation* (vol.3). Nova York: Academic Press, 251-275. (Hi ha versió castellana a *Revista de Educació*, 1987, núm. extraordinari, 75-102).

Cristóbal, M. (1983). *Requisitos para la integración escolar*. *Siglo 0*, 89: 46-55.

Daddy, M. i Manca, M. (1979). *El derecho de la persona deficiente a la educación y al trabajo en Italia*. París: Document O.C.D.E.

Danielle, M.G. (1983). *La experiencia de la integración escolar en Italia*. *Siglo 0*, 89: 12-17.

Darder, P. i López, J.A. (1984): *El Q.U.A.F.E.-80. Qüestionari d'Anàlisi del Funcionament de l'Escola*. Barcelona: Rosa Sensat.

De Landsheere, G. (1983). *Cómo enseñan los profesores. Anàlisis de las interacciones verbales en clase*. Madrid: Santillana.

Del Campo, S. (Ed.) (1985). *Tratado de Sociología*. Madrid: Taurus.

Departament d'Ensenyament (1984). *Disseny Curricular per a la elaboració de Programes de Desenvolupament Individual*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. (Document Base i 5 vols.).

Departament d'Ensenyament (1989). *Disseny curricular. Ensenyament Secundari Obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

- Departament d'Ensenyament (1990). *Disseny curricular. Ensenyament Primari*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Diccionari Anglès-Català*. (1983). Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- Dueñas, M.L. (1990). Revisión de investigaciones sobre integración escolar. Principales resultados y orientaciones. *Revista de Educación*, 291; 291-301.
- Dunn, L.M. (1968). Special Education for de Mildly Retarded. Is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 35; 5-22. (Traducció catalana: "¿Es pot justificar realment una educació especial per als moderadament retardats?" a Ortega i Matson, 1987; 5-22).
- E.A.P. de Terrassa. (1988). *Pruebas Pedagógicas Graduadas para Preescolar y Ciclo Inicial*. Madrid: Visor.
- Edwards, D. i Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós.
- Emanuelsson, J. (1977). L'Education pour l'adaptation-l'école dans une perspective à long terme. Citat per Labregère a l'*Informe OCDE* (1981), pàg. 63.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Entwistle, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Erikson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. A M.C. Wittrock, Op.Cit.; 195-301.

- Escudero, J.M. (1990). Tendencias actuales en la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica. *Curriculum*, 2: 3-25.
- Fierro, A. (1987). Desarrollo cognitivo e integración educativa en los deficientes mentales. *Revista de Educación*, nº extraordinario: 105-131.
- Flanders, N.A. i Havumaki, S. (1960). The effect of teacher-pupil contacts involving praise on the sociometric choice of students. *Journal of Educational Psychology*, 1; 65-68.
- Fraiberg, S. (1977). *Insights for the blind*. Nova York: Basic Books.
- Furth, H.G. (1981). *Pensamiento sin lenguaje. Implicaciones psicológicas de la sordera*. Madrid: Marova. (Ed. Original de 1966).
- Galton, M., Simon, B. i Croll, P. (1980). *Iniside the Primary Classroom*. Londres: Rouledge & Kegan Paul.
- Garanto, J. (1984). *El autismo. Aproximación nosográfico-descriptiva y apuntes psicopedagógicos*. Barcelona: Herder.
- Garanto, J. (1990). *Trastornos de conducta en la infancia*. Barcelona: PPU.
- García, J.N. i Alonso, J.C. (1985). Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. *Infancia y aprendizaje*, 30; 51-68.

- Gardner, W.I. (1966). Social and emotional adjustment of mildly retarded children and adolescents: Critical review. *Exceptional Children*, 33; 97-105.
- Garvar, A. i Pedhazur, L. (1989). A multidimensional scaling study of administrator's and teacher's perceptions of disabilities. *The Journal of Special Education*, 22 (4); 463-478.
- Gimeno Sacristán, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Goetz, J.P. i Le Compte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gottesman, M. (1973). Conservation development in blind children. *Child Development*, 44; 824-827.
- Gottlieb, J. (1987). Integració: es compleixen les promeses? A Ortega i Matson, Op.Cit.; 38-50. (Original anglès de 1981 a l'*American Journal of Mental Deficiency*, 86 (2); 115-126.
- Gouin Décaire, T. i O'Neill, M. (1973/74). Quelques aspects du développement cognitif d'enfants souffrant de malformations dues à la thalidomide. *Bulletin de Psychologie*, 27; 286-303.
- Guskin, S.L. i Spicker, H.H. (1981). La investigación educativa en torno al retraso mental. A R. Ellis. *Investigación en Retraso Mental. Panorama internacional*, vol. I. Madrid: SIIS. (Publicació original a Nova York, 1968).

- Guinea, C. i Leonhardt, M. (1981). *Mireu-me! Text per a l'educació precoç del nen cec*. Barcelona: Centre Psicopedagògic per a l'Educació del Deficient Sensorial.
- Hegarty, S. (1987). *Meeting Special Needs in Ordinary Schools: An Overview*. Londres: Cassell.
- Hegarty, S. (1991). La integració escolar a Anglaterra i Gal·les. *Temps d'Educació*, 6: 39-52.
- Hegarty, S. i Pocklington, K. (1981). *Educating Pupils with Special Needs*. Windsor: NFER-NELSON.
- Hegarty, S. i Pocklington, K. (1989). *Programas de Integración. Estudios de casos de integración de alumnos con necesidades especiales*. Madrid: Siglo XXI-MEC.
- Hermelin, B. (1982). Codificación y modalidades sensoriales. A L. Wing i M.P. Everard *Autismo Infantil*. Madrid: Santillana.
- Herren, H. i altres. (1982). *Estudio sobre la educación de los niños y adolescentes sordos*. Barcelona: Médica y Técnica.
- Herren, H., Guillemet, S. i altres. (1982). *Estudio sobre la educación de los niños y adolescentes ciegos, amblíopes y sordo-ciegos*. Barcelona: Médico y Técnica.
- Hodgson, A., Clunies-Ross, L., Hegarty, S. (1984). *Learning Together*. Berkshire: NFER. (N'hi ha una versió castellana de l'editorial Morata amb el títol: *Aprendiendo juntos*).

- Ibeas, M. i García, J.N. (1991). Experiencia de integración de alumnos con graves problemas de comunicación. *Siglo Cero*, 133; 46-53.
- Illan, N. (1987). *El Proyecto Experimental de Integración en Murcia: perspectivas de los profesores*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Murcia. Departamento de Curriculum e Investigación Educativa.
- I.N.E.E. (1983). *Diseño Curricular para la elaboración de Programas de Desarrollo Individual*. Madrid: Autor. (Documento Base i 5 vols.).
- Inhelder, B. (1975). *El diagnóstico del razonamiento en los débiles mentales*. Barcelona: Nova Terra.
- Jackson, P.W. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.
- Johnson, G.O. (1950). Social position of mentally handicapped children in regular grades. *American Journal of Mental Deficiency*, 55; 69-89.
- Juárez, A. (1977). *La escuela integrada*. Actas del IV Congreso de AEES. Granada.
- Jullien, M.A. (1932). *Sistema de Educación de Pestalozzi*. Madrid: Francisco Beltrán. Librería Española y Extranjera.
- Kucera, J. (1969). Age at walking, at eruption of deciduous teeth and reponse to ephedrine in children with Down's syndrome. *Journal of Mental Deficiency Research*, 13; 143-148.
- Lambert, J.L. (1987). *Introducción al retraso mental*. Barcelona: Herder.

- Lapp, E.R. (1957). A study of the social adjustment of the slow-learning children who were assigned part-time to regular classes. *American Journal of Mental Deficiency*, 62; 254-262.
- Larrivéé, B. i Cook, L. (1979). Mainstreaming: a study of the variables affecting teacher attitude. *Journal of Special Education*, 13; 315-324.
- Larson, G.W. i Summers, P.A. (1988). The experimental effect of Kindergarten on Bankson Language Screening Test Performance. *Journal of Communication Disorders*, 21-6: 469-478.
- Lewis, V. (1987). *Development and handicap*. Oxford: Basil Blackwell.
- Lloret, C. (en premsa). *Escola i Infància. Els inicis d'un model educatiu a Catalunya*. Barcelona: Eumo.
- López, A., Marqués, J. i Martínez, A. (1985). *El fracaso escolar. Percepciones y vivencias*. València: Institució Alfons el Magnànim. Institut Valencià d'Estudis i Investigació.
- Mahler, M. (1972). *Simbiosis humana: las vicisitudes de la individuación. I. Psicosis infantil*. Mèxic: Joaquín Mortiz.
- Manrahan, J., Goodman, W. i Rapagna, S. (1990). Preparing Mentally Retarded Students for mainstreaming: Priorities of Regular Class and Special School Teachers. *American Journal of Mental Retardation*, 94: 470-474.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.

- Marchesi, A. (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A., Coll, C. i Palacios, J. (1990). *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza.
- Martín, E. Echeita, G., Coll, C., Marchesi, A., Babío, M. i Galán, M. (1991). Què hem après de l'avaluació del programa d'integració escolar? *Temps d'Educació*, 6, 69-83.
- Martinek, T.J. i Karper, W.B. (1982). Entry-Level Motor Performance and Self-Concepts on Handicapped and Non-Handicapped Children in Mainstreamed Physical Education Classes. *Perceptual and Motor Skills*, 55-3: 110-122.
- Martínez, I. (1990). *El desafío de la integración*. Barcelona: Milán.
- Medina, E. (1977). *La lucha por la enseñanza en España 1770-1970*. Madrid: Ayuso.
- Mateos, S. (1990). Educació i classes socials. A J.M. Rotger (Coord.), *Sociologia de l'Educació*. Barcelona: Eumo.
- Mendoza, X. (1985). *Els costos de l'educació especial a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- Merret, F. i Wheldall, K. (1978). Playing the game: a behavioural approach to classroom management in the junior school. *Educational Review*, 30 (1), 41-50.
- Michelet, A. (1977). *Los útiles de la infancia*. Barcelona: Herder.

- Miller, C.K. (1969). Conservation in blind children. *Education of the Visually Handicapped*, 1; 101-105.
- Molina, S. (1985). *La integración del niño disminuído en la escuela ordinaria*. Madrid: C.E.P.E.
- Monereo, C. (1988). *Integració educativa: sistemes i tècniques*. Barcelona. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- Monereo, C. (Comp.) (1991). *Enseñar a pensar a través del currículum escolar*. Barcelona: Casals.
- Monereo, C. (1991). El tractament de la diversitat a l'escola com a reflex de l'evolució de les concepcions psicopedagògiques. *Temps d'Educació*, 6: 85-105.
- Monfort, M. i Juárez, A. (1984). Experiencias y alternativas con deficientes auditivos. *Cuadernos de Pedagogía*, 120; 67-70.
- O.C.D.E. (1987). *La integración social de los jóvenes minusválidos*. 2 vols. Madrid: Ministerio de Trabajo i Seguridad Social. (Informe publicat per l'OCDE a París, l'any 1981).
- Ochaita, E. i Rosa, A. (1990). Percepción, acción y conocimiento en los niños ciegos. A A. Marchesi, C. Coll i J. Palacios (Comp.) (Op. Cit.).
- Oléron, P. i Herren, H. (1961). L'acquisition des conservations et langage: étude comparative sur des enfants sourds et entendants. *Enfance*, 14, 203-219.
- Ortega, J.L. i Matson, J.L. (Comps.) (1987). *Recerca actual en integració escolar*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

- Page, S. i Rosenthal, R. (1990). Sex and Expectations of Teachers and Sex, and Sex and Race of Students as Determinants of Teaching Behavior and Student Performance. *Journal of School Psychology*, v. 28.2: 119-131.
- Pamblanco, P. (1986). Programa de Desarrollo Individual. A *Enciclopedia Temática de Educación Especial*. Vol., 2; 678-694.
- Pelicier, Y. i Thuillier, G. (1980). *Edouard Séguin (1812-1880): L'Instituteur des Idiots*. París: Economica.
- Pérez Gómez, A. (1987). El pensamiento del profesor vehículo entre la teoría y la práctica. *Revista de Educación*, 284; 199-221.
- Perron, R. (1973). Actitudes e ideas respecto a las deficiencias mentales. A R. Zazzó (Op. Cit.); 45-76.
- Pestalozzi, J.H. (1988). *Com Gertrudis educa els fills*. Barcelona: Eumo. (Ed. Original a Zurich, 1801).
- Prudhomeau, M. (1967). *Educación de la infancia anormal*. Barcelona: Lluís Miracle.
- Puigdellívol, I. (1984). *L'Escola Municipal de Deficients de Barcelona (1911-1939). L'atenció al nen amb deficiència mental dins el marc escolar*. Tesi de Llicenciatura no publicada. Universitat de Barcelona.
- Puigdellívol, I. (1986). Historia de la Educación Especial. A *Enciclopedia Temática de Educación Especial*. Vol., 1; 47-61. Madrid: CEPE.
- Puigdellívol, I. (1991). Les fronteres de la Integració Escolar. *Temps d'Educació*, 6; 11-26.

- Puigdellívol, I. (1992). *Programació d'Aula i Adequació Curricular: El tractament de la diversitat*. Barcelona: Graó.
- Puigdellívol, I. (en premsa). *Necessitats Educatives Especials*. Barcelona: Eumo.
- Richardson, S.A. i Royce, J. (1968). Race and physical handing in children's preference for other children. *Child development*, 39; 467-480.
- Rist, R.G. (1970). Student social class and teacher expectation: the self-fulfilling prophecy in Ghetto Education. *Harvard Educational Review*, 40. 411-451.
- Ritter, J.M., Casey, R.J. i Langlois, J.H. (1991). Adult's Responses to Infants Varying in Appearance of Age and Attractiveness. *Child Development*, 62 (1); 68-82.
- Rivière, A. (1990). El desarrollo y la educación del niño autista. A A. Marchesi, C. Coll i J. Palacios, Op. Cit.; 313-333.
- Rondal, J.A. (1990). Informer, pas deformer: conditions, potentialités et limits de l'integration pour les déficients mentaux. *Journal de l'APEM*, 25: 4-20.
- Rosa, A. (1981). Imágenes mentales y desarrollo cognitivo en ciegos de nacimiento. *Estudios de Psicología*, 4, 24-67.
- Rosa, A. i Ochaita, E. (1986). ¿Qué aportan a la psicología cognitiva los datos de la investigación evolutiva en sujetos ciegos? *Infancia y aprendizaje*, 41, 95-103.

- Rose, M.B. i Salvia, J. (1975). Attractiveness as a biasing factor in teacher judgments. *American Journal of Mental Deficiency*, 80; 96-98.
- Ruiz, R. (1988). *Técnicas de individualización didáctica*. Madrid: Cincel.
- Ruiz, R. (1989). *Adequacions Curriculars Individualitzades*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- Sanz del Rio, S. (1991). *Integración escolar de las personas con minusvalía. Panorama internacional*. Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.
- Shaffir, W.B. i Stebains, R.A. (1991). *Experiencing fieldwork. An Inside View of Qualitative Research*. Califòrnia: SAGE Publ. Inc.
- Séguin, E. (1843). *Hygiene et Éducation des Idiots*. Edició faccímil a Y. Pelicier i G. Thuillier, 1980. (Op. Cit.); 51-160.
- Silvestre, N. i Martínez, I. (1982). *L'escola oberta al nen sord*. Barcelona: Centre Psicopedagògic per a l'Educació del Deficient Sensorial.
- Soder, M. (1984). Modelos de Integración en otros países: Suecia. *Cuadernos de Pedagogía*, 120, 28-32.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Schwam, E. (1980). More is Less: Sing language comprehension in deaf and hearing children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 29: 249-263.

- Taylor, S.J. i Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Tillman, M.H. (1967). The performance of blind and sighted children on the Wechsler Intelligence Scale for Children. *International Journal for the Education of the Blind*, 16; 65-74 i 106-112. (Dos estudis).
- Tobin, M.J. (1972). Conservation of substance in the blind and partialli sighted. *British Journal of Educational Psychology*, 42; 192-197.
- Towfighy-Hooshyar, N. i Zingle, H.W. (1984). Regular-Class Student's Attitudes Toward Integrated Multiply Handicapped Peers. *American Journal of Mental Deficiency*, 88 (6); 630-637.
- Triadó, C. i Fors, M. (1989). *La evolución del lenguaje: una aproximación evolutiva*. Barcelona: Anthropos.
- Turín, Y. (1967). *La educación y la escuela en España de 1872 a 1902*. Madrid: Aguilar.
- Ubeira, T. i Llauder, J.R. (1984). Hacia la integración integral. *Cuadernos de Pedagogía*, 120, 37-43.
- Vayer, P. i Roncin, C. (1987). *L'intégration des enfants handicapés dans la classe*. París: Les Éditions ESF.
- Vislie, L. (1984). Modelos de Integración en otros países: Noruega. *Cuadernos de Pedagogía*, 120, 32-36.
- Walford, G. (Ed. 1991). *Doing Educational Research*. Londres: Routledge.

- Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Londres: HMSO. (Trobareu un ampli comentari de l'informe en castellà, fet per la pròpia directora de la Comissió, a M. Warnock, 1987 (Op.Cit)).
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre Necesidades de Educación Especial. *Revista de Educación*, núm. extraordinario; 45-73.
- Wing, L. (1981). *La educación del niño autista*. Barcelona: Paidós.
- Wing, L. i Everard, M.P. i altres (1982). *Autismo infantil. Aspectos médicos y educativos*. Madrid: Santillana.
- Wittrock, M.C. (Ed.) (1989). *La investigación en la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Worchel, F., Little, V. i Alcala, J. (1990). Self-Perceptions of Depressed Children on Tasks of Cognitive Abilities. *Journal of School Psychology*, v. 28.2: 97-109.
- Zazzo, R. (1973). *Los débiles mentales*. Barcelona: Fontanella.

