

Primeres Jornades d'Educació en la Diversitat. L'Escola i l'Educació Especial

Març 1985

**Institut de Ciències de l'Educació
de la Universitat Autònoma de Barcelona**

**Institut de Ciències de l'Educació
de la Universitat de Barcelona**

**Primeres Jornades
d'Educació en
la Diversitat.
L'Escola i l'Educació
Especial**

Març 1985

**Institut de Ciències de l'Educació
de la Universitat Autònoma de Barcelona**

**Institut de Ciències de l'Educació
de la Universitat de Barcelona**

INTRODUCCIÓ

L'I.C.E. de la Universitat de Barcelona i l'I.C.E. de la Universitat Autònoma de Barcelona, en el marc de la seva funció específica d'investigació i formació permanent del professorat en tots els àmbits educatius, s'han plantejat com una de les línies de treball el tema de l'Educació Especial en el camp de l'Escola ordinària.

Davant la necessitat de tenir un estudi sobre la realitat de les aules d'Educació Especial així com de trobar unes orientacions i alternatives de funcionament, es creen dos Grups de Treball en el marc de cada ICE, formats per professionals de diferents nivells educatius: equips psicopedagògics, mestres d'aula d'educació especial i professors de l'Escola Universitària de Formació de Mestres, incidint tots ells a diverses localitats.

Al llarg d'aquest treball es va veure la necessitat d'emmarcar la reflexió sobre l'educació especial a l'escola ordinària dintre d'un marc pedagògic més ampli de l'educació en la Diversitat.

Aquest ensenyament personalitzat permet atendre els nens amb dificultats com a membres del grup de classe, en interacció constant amb la resta del grup.

Així plantejat, el procés d'ensenyament-aprenentatge requereix un treball global de l'escola per a la renovació pedagògica i la qualitat de l'ensenyament, a més d'uns recursos específics, interns i sectorials, suficients i coordinats.

En aquesta línia s'organitzaren les Jornades d'Educació en la Diversitat, l'Escola i l'Educació Especial, les qual tenien com a objectius:

-
1. Aportació de treballs, experiències i opinions diverses emprats en el camp dels recursos d'educació especial dintre de l'escola ordinària: mestres d'aules d'educació especial, mestres de suport i la recerca de noves alternatives.
 2. Inici d'una via de reflexió sobre la pedagogia de la diversitat.
 3. Estudi de les vies de continuïtat del treball de reflexió iniciat a les Jornades.

Les Jornades es celebraren al Centre Borja de Sant Cugat del Vallès organitzades conjuntament per l'I.C.E. de la Universitat de Barcelona i l'I.C.E. de la Universitat Autònoma de Barcelona amb la col.laboració de l'Ajuntament de Sant Cugat del Vallès els dies 8, 9 i 10 de març de 1.985.

Els participants foren 450 professionals, organitzats en 12 comissions de treball, ponències i debats generals.

Les conclusions generals de les 1eres. Jornades d'Educació en la Diversitat, l'escola i l'Educació Especial, han estat les següents:

- En cada escola, tot el claustre, hauria d'assumir el desenvolupament de tots els aspectes que incideixen en l'educació integral dels infants en la seva diversitat.
- per aconseguir-ho caldria que cada escola reestructurés el seu projecte educatiu per tal que contemplés la diversitat dels nens.
- Aquesta reestructuració caldria que possibilités -sobretot- la transformació i millorament de la metodologia i de la qualitat de les relacions interpersonals.

- Per abastar aquesta diversitat l'escola ha utilitzat tots els serveis actualment existents com a recursos i d'altres que es puguin crear. Cap de les dues modalitats actualment existents, mestre d'aula d'educació especial i mestre de suport, són excloents.

- La utilització de serveis, en tant que recursos de l'escola, comporta necessàriament obrir espais permanents de reflexió i anàlisi que mantinguin viva l'escola com a centre d'investigació.

Encara que la integració de nens amb dificultats molt específiques no era el tema d'aquestes Jornades va estar present en les diferents comissions de treball. Ja que l'educació en la diversitat també inclou un procés d'integració, es fa imprescindible la dotació prèvia d'aquests recursos:

- El suficient nombre de mestres tutors i no tutors i l'estabilitat dels equips de les escoles, així com la disminució de la ratio mestre-alumne sobretot en aquells casos que la tipologia dels nens ho requereixi.
- El fet de contemplar a l'horari de treball dels mestres, més hores per a coordinació i formació permanent.
- Els equipaments físics i materials suficients per a dur a terme amb dignitat i qualitat, la tasca educativa.
- Els suficients serveis bàsics de zona amb incidència a la població escolar.

En les activitats dels I.C.E., en la seva funció específica de formació permanent del professorat, actualment hi estan col·laborant diversos professionals en el camp de l'educació especial organitzats a través de seminaris, grups de treball i de recerca,

funcionant a diverses localitats. En aquesta línia s'han endegat dos seminaris permanents, un a cada un dels ICE, els quals tenen com a un dels objectius analitzar i canalitzar les diverses aportacions i necessitats de formació del professorat sorgides en aquestes Jornades.

A continuació presentem els guions de treball de les comissions i les conclusions específiques de cada un dels models analitzats, així com altres aportacions presentades al tema de l'educació en la diversitat, al llarg de les Jornades.

COMISSIONS SOBRE:

EL TREBALL EN EDUCACIÓ ESPECIAL COM A "MESTRE DE SUPORT"

Guió de Treball

Conclusions

Coordinadors

GUIÓ DE TREBALL

-Què s'entén per treball de suport?

- . atendre els alumnes amb handicaps dins la classe, amb programa individual?, seguint la mateixa activitat que la resta de la classe?.
- . fer algunes activitats específiques (psicomotricitat, matemàtiques..) conjuntament.
- . compartir la responsabilitat educativa del grup-classe, quant a programació, dinàmica, avaluació, relació amb els pares...?

-Per què el treball de suport?

- . avantatges i desavantatges de cara als alumnes en general (grup-classe)
- . avantatges i desavantatges per als nens amb problemes.
- . avantatges i desavantatges per als tutors.
- . avantatges i desavantatges per a la institució.

-Hi ha un perfil especial de mestre de suport?

- . quant a titulació?
- . quant a experiència?
- . quant a característiques personals?

-Calen uns requisits previs per iniciar el treball de suport o es pot imposar per Decret?

- . acceptació per part del Claustre?
- . acceptació i implicació per part dels tutors?
- . canvis de metodologia
- . canvis d'actituds?

-Funció del mestre de suport dins la institució escolar:

.Preventiva?, reeducativa?, integradora?, dinamitzadora?

-A quins cursos fer suport i quina durada ha de tenir aquest treball?

Pre-escolar?, Cicle Inicial?, Cicle Mitjà?, Cicle Superior?, a tots els cicles?.

-Quina pot ser l'actuació concreta del mestre de suport dins i fora de la classe?

. quant a recursos -organització de la classe, materials a emprar ...

. quant a la metodologia -programes, llibres, dinàmica de classe...

. quant a l'avaluació-del propi treball, com?

.dels resultats tant d'aprenentatge com de desenvolupament de la personalitat.

.valoració dels alumnes

.valoració dels pares

-¿El treball de suport, en el millor dels casos, resolt els problemes individuals de tots els alumnes i fa innecessària, per tant, d'altres tipus d'ajudes i assistències fora de la classe?

. quins serveis serien imprescindibles i/o desitjables a l'escola?, i al municipi i/o zona?

. quina hauria de ser la relació escola-serveis d'ajut (Equips municipals, EAPS, Centres de reeducació...)?

-Noves vies i futur del mestre de suport.

CONCLUSIONS

1. El concepte de "mestre de suport"

Ara per ara, el concepte i l'expressió "mestre de suport" són equívocs i ambigus.

L'Administració entén per mestre de suport l'atenció individualitzada de deficiències específiques.

Algunes experiències que es porten a terme en el camp de l'Educació Especial i que han estat la base de la ponència presentada a les Jornades, entenen per mestre de suport l'educador que treballa en estreta col.laboració amb el Professor-tutor per tal d'aconseguir:

- . optimitzar els recursos i metodologia pedagògica emprats a la classe.
- . aconseguir un atenció individualitzada a tots els alumnes de la classe, (inclosos els nens afectats amb diverses problemàtiques).
- . fer l'educació el menys segregadora possible, és a dir, realitzada dins el propi grup-classe que és el seu marc habitual.

Aquesta nova forma d'entendre la funció del mestre d'E.E. suposa més que un canvi metodològic, una concepció diferent de l'escola. Qüestiona el paper del mestre i destaca el paper rellevant que juga a l'educació el propi nen.

Tot i tenint en compte els seus aspectes positius, el treball com a mestre de suport, entès, no és la solució universal i vàlida per a tothom. S'ha de continuar avançant en la investigació d'aquests i d'altres mètodes de treball dins de l'E.E.

2. Avantatges del treball com a mestre de suport

A) Envers els tutors

- . L'objectiu de compartir la responsabilitat de la classe és molt important en el concepte de mestre de suport.
- . El fet de compartir la responsabilitat de la classe, si bé inicialment comporta problemes (vèncer inseguretats, qüestionar el sentit de la propietat, etc.), d'altra banda va creant una dinàmica que afavoreix:
 - La creació d'espais de reflexió, programació conjunta, avaluació de la feina feta, de forma més sistemàtica.
 - La creació d'un treball més adequat als interessos, necessitats i possibilitats dels alumnes.
 - L'assumpció per part de tots els educadors de la realitat personal dels alumnes, per sobre de les seves deficiències.
 - L'observació i seguiment de la tasca realitzada, tant en el grup-classe, com en els alumnes individuals.

B) Envers els alumnes

- En general

Un tipus de treball educatiu així, evidentment facilita un ambient de comprensió, acceptació i diàleg ja terapèutic en sí mateix, que afavoreix el desenvolupament personal, social i cognitiu de tots els alumnes.
- En relació amb els alumnes amb deficiències específiques
 - . La presència de dos educadors a l'aula facilita la consideració prioritària de la globalitat del nen i de les seves demandes.

Quant al tractament de les deficiències específiques, tant sensorials com físiques, cal anar creant els recursos suficients a la zona perquè puguin ser ateses degudament.

C) Envers la Institució

La realitat actual de l'Escola Pública fa que un gran nombre d'Institucions tinguin dificultats en plantejar-se aquest tipus de treball que qüestiona la pròpia estructura i dinàmica.

Aquesta visió una mica negativa s'ha d'anar modificant i el treball de suport pot ajudar a qüestionar el funcionament de l'escola i a aportar elements de transformació.

D) Envers els pares

La necessària relació pares-escola, esdevé més fàcil de preparar, de realitzar i de fer el seguiment en el cas de ser dos responsables de l'aula

La relació amb els pares té diverses modalitats i objectius diferents:

- col·lectiva: amb tot el conjunt dels pares
- individual: amb una família concreta

La relació amb els pares s'ha de tenir amb tots els pares dels alumnes, no només amb els dels alumnes més problemàtics.

3. Requisits previs a la intervenció com a mestre de suport

En les actuals circumstàncies no es pot imposar la modalitat del treball com a mestre de suport, cal però, anar acomodant les normatives legals i creant els recursos humans i materials perquè això pugui ser possible.

- S'ha d'incorporar la noció d'equip educatiu en les normes que regulen l'ensenyament.
- Cal introduir a l'E.G.B. la figura del coordinador de cicle.
- L'elaboració i aplicació del projecte educatiu del centre.

-L'acceptació positiva per part tant del Claustre com dels professors tutors implicats és imprescindible, han de preveure possibles fórmules d'incorporació progressiva de noves vies de treball.

-En un marc institucional rígid, tant en els seus plantejaments pedagògics i metodològics com en la qualitat de la relació adult-nen, no és possible plantejar una tasca com la que es presenta.

Considerem que l'escola precisa tenir al seu abast, ja sigui dins o fora d'ella, tota una sèrie de recursos necessaris per tal de donar resposta a requeriments propis de la seva funció.

Cal, doncs, dotar l'escola com s'ha promès repetidament, d'especialistes de matèries que ajudin a desenvolupar els aspectes més creatius dels alumnes (professors de plàstica, música, entre d'altres) i evidentment de professionals d'educació especial, tal com hem fet referència anteriorment.

Es considera necessari que hi hagi una incidència real dels serveis psicopedagògics (E.A.P., Equips Municipals, ...) a l'escola, no oblidant la necessitat de la seva coordinació amb d'altres serveis de la zona.

Creiem que potser situats fora de l'escola, però a la mateixa zona, calen serveis més especialitzats com centres de reeducació, psicoteràpia, rehabilitació (logopedia, fisioteràpia, escoles actives de pares,...)

Alguns dels serveis anomenats podrien, en ocasions, realitzar-se de forma itinerant, d'aquesta manera podrien tenir una incidència més ampla i a la vegada més propera a la realitat pròpia de l'escola, sempre que les característiques del tractament ho permetessin.

4. Cursos on fer treball de suport

La situació adequada fóra que tots els cursos poguessin comptar amb el mestre de suport.

Caldria que cada dues classes del mateix nivell tinguessin un professor de suport; aquesta situació potser és utòpica, però sí que demanem que, com a mínim, a cada Cicle hi hagi un professor de suport.

Constatem que la realitat està molt lluny encara del mínim. Hi ha moltes escoles que encara no tenen cap professor d'Educació Especial. Per això, donades les condicions actuals, si s'ha de prioritzar algun cicle, es considera més adequat iniciar-ho en els primers nivells de l'escolaritat.

5. Perfil del mestre de suport

Pel que fa a si existeix un PERFIL especial de mestre de suport es veu que no; qualsevol mestre amb una bona formació i una actitud oberta pot fer aquesta tasca. Davant d'aquesta resposta el que sí que convé replantejar és la Formació del mestre tant inicial com permanent.

Respecte a la Formació inicial cal que les escoles de Formació de Professorat incloguin dins el seu disseny els aspectes formatius necessaris per a portar a terme aquesta tasca (treball amb la diversitat, integració...)

Respecte a la Formació permanent convé que ja definitivament no depengui només del voluntarisme, sinó que sigui contemplada d'una manera més professional i com una tasca a dur a terme dins l'horari laboral.

La funció del mestre de suport és **preventiva** en tant que actua sobre algunes causes originadores de problemes, **integradora** en tant que treballa amb tot el grup-classe, assumint la diversitat i **dinamitzadora** en tant que facilita un canvi pedagògic. Evidentment, el professor de suport no és l'únic responsable de la dinamització de l'escola, però pot tenir una visió més global que li permet contribuir a la dinamització de l'escola.

COORDINADORS

Josep Lluís Barrasa

Anna Rosa Casanoves

Carme Connet

Joan Fortuny

Angels Sabatés

Jordi Tartarín

COMISSIONS DE LES AULES D'EDUCACIÓ ESPECIAL

Guió de Treball

Conclusions

Coordinadors

GUIA DE TREBALL

Totes les preguntes han de tractar-se des d'una doble vessant: la de la nostra realitat actual i la d'un ideal de funcionament.

Tema 1

Els alumnes

- .Quins alumnes han d'anar a l'aula?
- .Qui decideix l'acceptació?
- .D'on surten els criteris d'acceptació?
- .Qui els accepta?
- .Responsabilitat del procés educatiu del nen (compartida, del tutor, del mestre AEE)
- .Detecció: quines mesures preventives es porten a terme?
- .Com es fa aquesta detecció?

Els pares

- .Rebre informació
- .Donar informació: el nen anirà a l'aula
- .Seguiment i orientacions
(Qui se n'ha de fer càrrec?)
- .Utilització de la família com a recurs.

Els mestres de l'aula ordinària

Coordinació a nivell individual (aula), de cicles i de claustre. Què impliquen, i per què han de servir cada una d'elles. Quines són les matèries a coordinar?

- mètodes
- nombre de nens
- nivells que comprèn

Què passa quan els nens surten de l'aula?

Els serveis de la zona. (EAP, EMAP, Centres de Salut, Esplais, Taller, altres recursos).

Quines funcions tenen i quin servei en fa l'escola?

Tema 2

Quins instruments utilitzeu de diagnòstic?

Qui el fa?

Quina informació prèvia al diagnòstic es té dels nens? Qui la proporciona?

Qui fa la programació? És compartida?

Amb quins criteris es formen els grups?

-nombre de nens màxims i mínims en general i en cada grup.

-la periodicitat de les sessions, els horaris, i qui els estableix.

El mètode de treball: quin utilitzeu, si coincideix o no amb el de l'aula ordinària (fitxes, expressió oral o plàstica, joc reeducació psicomotriu...)

Quins aspectes treballes (matemàtiques, llengua, globalitzat...)

Avaluació: qui la fa, en base a què (a uns objectius previs?)

Final del tractament:

-criteris (avanços, canvi de cicle)

-qui ho decideix

-en el cas que els objectius mínims no s'hagin assolit, què es fa: reeducació, escola especial, integrar-lo a la seva classe, altres.

TEMA 3

Quin ha estat i quin és el paper adjudicat al mestre AEE? (suplències, assessor, logopèdia, altres,...)

Quins tipus de treball fas i hauries de fer? (preventiu, needucatiu, dinamitzador).

Penses que és integrador el treball que estas portant a terme?

Penses que el mestre AEE s'ha de fer càrrec dels nens d'integració o si ho han de fer els especialistes, o tots alhora?.

TEMA 4

Conclusions i propostes.

CONCLUSIONS DE LES COMISSIIONS DE LES AULES

Els alumnes que han de rebre l'atenció del professor d'educació especial són aquells que necessiten d'una acció preventiva específica i reeducativa, sobretot en el que fa referència a les dificultats en les bases de l'aprenentatge. Entenem que els alumnes amb retard escolar que necessiten una recuperació han de ser atesos dins de la seva pròpia classe amb altres tipus de recursos, sobretot metodològic i organitzatius que poden ser alternatius al concepte de grup classe homogeni (per exemple, agrupaments maduratius per àrees dins del cicle).

Els nens amb problemes emocionals, afectius, familiars i socials greus no poden ser assumits per l'aula sense comptar amb tractaments extrascolars. També hem d'assenyalar que els nens d'integració necessiten uns recursos específics i unes condicions mínimes en el centre que els accepti per a realitzar una tasca educativa i autènticament integradora.

Els criteris generals d'adscripció a l'aula especial han de quedar clarament fixats en el claustre, emmarcats en el seu projecte pedagògic, segons les necessitats dels nens i del centre i a partir d'una reflexió sobre les prioritats educatives.

Aquests criteris s'han d'elaborar tenint en compte la importància d'establir unes línies d'actuació unificades a la zona. En el seu defecte i mentre l'escola no possibiliti aquesta actuació coordinada, és el mestre d'educació especial qui els ha d'establir segons la normativa vigent.

La funció de detecció l'han de realitzar conjuntament el mestre de l'aula ordinària i el d'educació especial, amb els recursos propis i amb el recolzament dels equips

psicopedagògics de la zona. Com a instruments de detecció cal ressaltar les fitxes d'observació psicopedagògica realitzades pel mestre tutor. Es dóna una especial importància a que les proves individuals i/o col·lectives que utilitzi el mestre d'educació especial no siguin estandarditzades, sinó adaptades a la població sòcio-cultural concreta. També és molt important l'observació que pugui realitzar el mestre d'educació especial dins de l'aula ordinària.

La responsabilitat del procés educatiu del nen, legalment és del tutor de l'aula ordinària a la que pertany el nen. Professionalment i pedagògicament és compartida entre totes les persones que intervenen en la seva educació.

La relació amb els pares precisa de més contacte i informació de la que es dóna actualment. La relació ha de ser sistemàtica, tant a nivell individual com col·lectiu, potenciant la intervenció de les associacions de pares i una major participació de la família a l'escola.

Aquesta relació amb els pares s'ha de donar amb un contacte normalitzat i no exclusivament quan sorgeixen problemes. S'ha constatat que sovint els pares només van a l'escola a buscar recursos assistencials que no poden ser assumits pel centre i que, d'altra banda, els mestres demanen als pares una col·laboració pedagògica que alguns no estan en condicions de donar. S'ha d'intentar contrarestar la pressió dels pares respecte a que el procés d'aprenentatge segueixi un ritme accelerat, qüestió que ve recolzada pel tipus de promoció acadèmica tradicional.

El mestre d'aula especial ha de treballar coordinadament a diferents nivells: amb els mestres tutors, amb els cicles en els que intervé i amb el claustre. Això serà possible sempre que els claustres vagin perdent el seu caràcter informatiu i evolucionin en el tractament d'aspectes pedagògics. L'estabilitat dels equips docents és un element important per aconseguir-ho. Els aspectes

que contemplen les coordinacions són:

- prevenció
- detecció
- seguiment de casos
- programacions
- revisió metodològica d'aules i de cicles

Es constata la necessitat d'una formació inicial i permanent del professorat que afavoreixi la flexibilitat de plantejament dins dels claustres per buscar noves vies d'intervenció conjunta.

A nivell general s'observen les carències i deficiències dels recursos de la zona, que en alguns llocs són inexistents, i en d'altres, parcials, insuficients i descoordinats. Aquests recursos terapèutics i la clarificació del paper dels diferents especialistes. Així mateix és molt important la coordinació d'aquests serveis i la creació d'una xarxa assistencial sectoritzada.

Les funcions dels equips psicopedagògics no han de ser estandarditzades, sinó flexibles, adequant-se a les necessitats de la zona i han d'actuar com a elements coordinadors i dinamitzadors dels recursos extra i interescolars.

Es demana que les escoles d'educació especial siguin obertes i puguin oferir els seus serveis especialitzats i recursos materials a la població infantil de la zona.

El mestre d'educació especial sovint ha de recolzar-se en un diagnòstic multiprofessional elaborat per diversos especialistes segons ho requereixi la complexitat de cada cas i amb la utilització dels instruments que li són propis. Un element indispensable per a qualsevol diagnòstic és l'aportació de les valoracions pedagògiques realitzades pels mestres que intervenen en el procés educatiu del nen.

Pel seu treball dins l'aula, el mestre d'educació especial necessita unes proves específiques de tipus pedagògic. Així mateix, en la seva tasca preventiva, ha de recollir tot tipus de dades que puguin determinar factors de risc des de molt petits.

Totes les programacions que s'hagin de realitzar s'han d'elaborar conjuntament entre el mestre tutor i el mestre d'educació especial. Aquest, ha de combinar les programacions de petit grup amb les individuals. És important que aquestes programacions contemplin objectius a llarg termini que facin referència a les bases maduratives que s'han de treballar durant tota l'escolaritat. Aquestes programacions coordinades seran més factibles si les escoles tenen la possibilitat de treballar en aules obertes per grups flexibles, segons els nivells maduratsius, en oposició a l'actual estructura tancada de classe.

L'avaluació també ha de ser conjunta entre mestre d'educació especial i tutor perquè no hi hagin contradiccions de criteris. Una avaluació contínua permet adaptar els objectius programats a l'evolució del nen.

La determinació del final del tractament té unes certes dificultats entre les que podem citar: la resistència del mestre tutor per diferents causes, la resistència del propi nen, la del mestre d'educació especial i les mateixes limitacions de l'aula. Per tot això s'aconsella que sigui un procés elaborat i progressiu.

Donada la limitació de l'aula d'educació especial quant al tractament de la problemàtica de determinats nens, s'ha de tenir molt de compte quan es va veient que els objectius no s'acompleixen, a fi d'avaluar com més aviat millor la necessitat de remetre aquests problemes a d'altres recursos.

En general es constata que els aspectes metodològics de l'aula d'educació especial estan poc treballats i que les funcions de l'aula i del propi mestre han de ser delimitades i recolzades per tot el claustre.

COORDINADORS

Rosa CASTELLS

Carme COLOMER

Teresa-Paula González

Caterina Lloret

Mercè Palleja

M. Reyes de Villalonga

L'EDUCACIÓ EN LA DIVERSITAT SOTA UN ENFOCAMENT PEDAGÒGIC

Montserrat Rossell Alfonso

Sant Cugat, març 1985

La creixent sensibilització i preocupació entorn a temes com l'ensenyament individualitzat, la integració, la pedagogia compensatòria o l'educació en la diversitat que es manifesta en les darreres publicacions, en els números monogràfics de les revistes d'educació o en l'organització d'aquestes mateixes jornades, ens mostra la urgent necessitat d'aturar-nos a reflexionar sobre el significat del concepte "educar en la diversitat" i sobre les implicacions pedagògiques que aquesta opció suposa.

En termes generals, podríem convenir que educar en la diversitat consisteix en educar tenint en compte les característiques específiques de cada medi cultural, a la vegada que s'atén la individualitat de cada alumne. És a dir, es tracta d'educar a partir d'una metodologia en la qual tinguin cabuda els diferents ritmes d'aprenentatge, que proporcioni a cada individu els recursos didàctics més adients a les seves característiques personals. Un altre aspecte que comporta educar en la diversitat, és la necessària adaptació de l'organització de l'escola i dels seus recursos metodològics a les característiques socio-culturals del medi en què està immersa.

No obstant això, hem de tenir en compte que aquesta és només una definició molt parcial de qüestió que fa referència únicament a allò que en podríem dir el punt de partida o **estat inicial** de l'alumne. Tanmateix, el sistema educatiu té sentit en funció d'uns **objectius finals**, que consisteixen en la preparació de l'alumne per a fer front al seu futur compromís social. Una pedagogia de la diversitat no pot oblidar que ha d'acomplir, tot i considerant els diferents ritmes i estils d'aprenentatge aquesta exigència de correcta preparació dels alumnes per assolir una bona adaptació al món de la cultura i del treball.

Com veiem el compromís és difícil, d'una banda, partir i treballar en l'heterogeneïtat dels alumnes, de l'altra assolir uns objectius finals, requisits bàsics necessaris per a poder fer front

a les demandes socials. Dit altrament, diversitat en el tractament de l'alumne, obligatorietat en els requisits mínims finals per a poder exercir el dret a una vida personal digna i equilibrada en els seus aspectes emocionals, socials i professionals.

Penso que aquesta definició que en principi pot semblar ambigua o excessivament exigent, requereix un millor desglossament i anàlisi dels temes bàsics en què està formulada. Amb aquesta intenció, seguidament matisaré què significa diversitat en l'inici i durant l'escolarització i també desenvoluparé millor la idea que l'escola de la diversitat ha de treballar perquè tots els alumnes assoleixin uns objectius finals bàsics i obligatoris, sense els quals no es poden afrontar amb èxit els futurs requeriments socials.

En relació als tipus de diversitat en l'estat inicial dels alumnes, jo distingiria diferents orígens d'aquestes diferències individuals.

En 1er.lloc, la diversitat entesa com l'atenció a les diferències individuals habituals, pròpies de l'essència humana. Tot i que aquesta concepció és la més comuna i acceptada, almenys a nivell teòric, pensem que cal recórrer un llarg camí en la renovació pedagògica perquè sigui possible efectivament l'ensenyament individualitzat.

En 2on. lloc, la diversitat fa referència a les característiques dels alumnes que són específiques de cada medi socio-cultural. Si bé sempre és pertinent conèixer les diverses realitats culturals en les quals es desenvolupa la intervenció pedagògica, aquest coneixement és particularment indispensable quan es tracta d'escoles de suburbi o d'acció especial. En aquest sentit, trobo a faltar una anàlisi rigorosa, feta amb certa distància i sense apassionament, de les especialitats, tant en el camp de les motivacions com en el dels estils cognitius i nivells de llenguatge que presenten els alumnes que assisteixen a aquestes escoles.

Així mateix, no hi ha unitat de criteris quant a la capacitat d'aquests infants d'assolir nivells d'aprenentatge alts. Només cal pensar en l'experiència de Barbiana que encara que no és pròpiament de suburbis, acull nens marginats i amb fracàs escolar. Estem convençuts que l'elaboració de treballs i d'experiències que aportin informació sobre aquestes qüestions constituïran eines bàsiques per a fonamentar una educació compensatòria amb expectatives.

En el terreny de les diversitats segons la procedència geogràfica, són de gran interès les experiències d'acció compensatòria fetes a diversos medis rurals. No obstant això, aquí no les desenvoluparem ja que s'allunyen força dels medis socio-culturals en els que exerceixen el seu treball la majoria dels assistents a les Jornades.

En un altre nivell, l'educació en la diversitat fa referència als infants que presenten algun dèficit psíquic o físic. La integració d'aquests infants es basa en una hipòtesi amb la qual, en termes generals, probablement hi convergiríem tots els professionals, però que moltes vegades, en el treball quotidià s'acaba desdibuixant i, fins i tot, gairebé oblidant. El fet que un alumne presenti algun dèficit no suposa, "a priori", que no pugui assolir els objectius educatius establerts per a tots els alumnes. El que s'ha de preveure és que hi poden haver més dificultats en àrees específiques i que els camins o recursos necessaris per anar aconseguint els nivells de referència poden ser diferents als dels nens sense dèficit, o bé, per què no?, que els ritmes d'aprenentatge es desenvolupin més lents. Però sovint aquest matisos es perden i, a la pràctica, pot passar que el mestre, deixant-se portar per l'ansietat que li provoca el fet d'haver de tractar amb un infant deficient sense estar-hi habituat, tendeixi a baixar expectatives, a modificar la forma de relacionar-se amb ell i a tractar-lo com a un alumne "diferent". És per aquesta raó que en casos on hi ha dèficits cal més que

mai un treball conjunt de mestres i especialistes, per tal de conèixer l'estat inicial de l'alumne i la seva evolució a l'escola i d'aquesta manera, poder determinar en cada moment la forma millor de tractar-lo i la programació més adequada.

Per tal de crear un clima de sensibilització envers els infants amb deficiències, el departament d'Educació Especial de la Generalitat va editar uns cartells, un dels quals em va impressionar fortament. Deia: "Quan vegis un nen paralític, oblida't de la paràlisi i mira el nen".

Finalment, una nova possibilitat que en l'actualitat es comença a considerar quan es parla de la pedagogia de la diversitat és el tema dels infants amb dèficits globals. Crec que aquesta és una qüestió molt específica que s'aparta a bastament dels tres nivells de diferenciació anteriorment exposats. La problemàtica de la integració del nen deficient requereix un tractament peculiar que aquí, per raó de temps i d'adequació al caràcter de les Jornades, no podem emprendre. Així, cal tenir present que el plantejament d'aquesta exposició deixa al marge aquest tipus d'integració, encara que possiblement alguns dels aspectes tractats podrien ésser vàlids en relació als problemes que presenta l'escolarització ordinària del nen deficient.

Fins aquí, en tractar les fonts d'origen de les diferències individuals, he desenvolupat el contingut essencial del concepte "educar en la diversitat". Però com he dit al principi, no hem d'oblidar una idea no menys bàsica implicada en l'accepció de pedagogia individualitzada que és el compromís necessari de preparar els alumnes perquè després d'haver fet una escolaritat adaptada a llurs característiques, no siguin discriminats en sortir de l'escola, en els futurs estudis o en el món del treball i de la vida quotidiana. Pedagogia de la diversitat no vol dir pedagogia discriminatòria. Respecte a aquest tema de la qüestió dels objectius finals, la nostra reflexió es centra en els punts següents.

Els objectius obligatoris d'un Ensenyament Bàsic són aquells nivells mínims de referència que es consideren ineludibles perquè l'alumne pugui donar resposta a les demandes i a les exigències de la societat. En conseqüència, considerem que aquests objectius han d'ésser assolits per tots els alumnes, sigui quina sigui la seva procedència i circumstància personal, si no és així la seva inserció social es trobaria abocada al fracàs. El problema radica en considerar si els nivells bàsics de referència esmentats en la llei d'EGB són justament els pertinents en un ensenyament obligatori i si sorgeixen d'una anàlisi aprofundida de les exigències del món del treball, de la cultura i de la participació social. Caldria, doncs, un debat a fons, sota una perspectiva pluridisciplinària, més enllà del nivell estrictament pedagògic per donar resposta al problema i, si així es considera, per reestructurar i reajustar els objectius terminals de l'ensenyament bàsic a les exigències reals posterior a l'escolaritat.

De tota manera, independentment dels nivells bàsics de referència encara es planteja una altra qüestió fonamental que està més relacionada amb la metodologia que amb els objectius. És el problema de què fer perquè els continguts que es transmeten siguin assimilats per l'alumne de forma funcional i útil. No volem dir amb això que s'hagi de caure en una metodologia que busqui l'aplicació immediata d'allò que s'aprèn, aquesta no és la nostra intenció. Per nosaltres, un aprenentatge s'incorpora funcionalment quan es generalitza a d'altres situacions i proporciona a l'alumne sabers, habilitats i destreses, ja siguin de comportament social o cognitives, útils per a enfrontar-se i superar qualsevol situació fora del marc escolar. Així, per il·lustrar la nostra posició, no estariem d'acord, per exemple, en ensenyar la mecànica de la lectura si aquesta no anés acompanyada de la inculcació de l'hàbit de la lectura i el gust per escriure, així mateix, en una altra àrea, seria inútil capficar-se en la transmissió de teoremes matemàtics si l'alumne fos incapaç de resoldre problemes lògics quotidians, nascuts de la seva activitat habitual i de les seves interrelacions personals. En tot cas, pensem

que l'ensenyament d'aquests teoremes juntament amb d'altres continguts del currículum hauria de servir per a transmetre a més del contingut mateix, d'altres habilitats instrumentals (raonament inductiu-deductiu en general, habilitats en càlcul, etc.) En síntesi, nosaltres postulem que l'ensenyament en la diversitat ha d'assolir uns objectius finals funcionals, ajustats als requeriments de tot ordre que sorgiran més enllà de l'ensenyament obligatori. Aquests objectius funcionals abastarien tipus de continguts diferents com són: valors ètics, actituds i sabers fonamentals assimilats segons diversos graus d'aprenentatge (incorporació del mateix saber, desenvolupament d'estratègies cognitives, adquisició de destreses, domini de tècniques de treball, entre d'altres).

Per acabar aquest punt, voldria aclarir que no sóc massa partidària de rebaixar objectius si no es té la seguretat que a nivell metodològic s'han posat tots els mitjans i recursos necessaris per a la consecució dels objectius fixats. Jo diria, juntament amb J. Vázquez, citant-lo textualment i traduïnt-lo al català que "augmentar l'èxit escolar no ha d'ésser equivalent a la disminució de les dificultats dels aprenentatges posteriors. Abans d'emprendre el camí fàcil, com seria disminuir i eliminar dificultats perquè tots superin fàcilment els objectius i siguin bons alumnes, cal esgotar les possibilitats d'assolir els previstos. Basar la reducció de l'anomenat fracàs escolar en la disminució de les exigències, únicament és un parany i en això no hi hem de caure".

Amb aquesta cita textual arribem a la qüestió bàsica en un enfocament d'ensenyament diversificat que és la metodologia de què es dota l'escola per atendre i formar els alumnes en la seva individualitat i al mateix temps assolir uns nivells acceptables al final de l'escolaritat. D'entrada, afirmem que l'escola de la diversitat ha d'estar compromesa en la revisió constant d'ella mateixa, del seu plantejament pedagògic, dels seus recur-

sos metodològiques. Jo centraria aquesta revisió i reformulació contínua en tres aspectes: en l'organització de la mateixa institució, en la metodologia pròpiament dita, i en els criteris d'estructuració dels grups d'alumnes. A un altre nivell, cal que l'escola de la diversitat estigui preparada i tingui els recursos necessaris per a poder atendre individualment els nens amb més dificultats.

Quant a l'organització de la institució escolar em remeto a l'article de Dolors REnau "Principios y Condiciones" en el qual cita algunes de les característiques ineludibles, a nivell d'organització i funcionament del centre escolar, per a poder desenvolupar un bon treball diferencial.

Són, entre d'altres, alt nivell de comunicació interna i permeabilitat de la institució respecte al medi en què es troba.

Quant a la necessitat de l'avaluació contínua de la pròpia metodologia recordaré que en un article de valoració d'allò que ha estat fins ara l'experiència sueca d'integració, el sociòleg Martem Soder comenta que si bé aquesta s'ha aconseguit a l'àmbit físic o de comunitat d'espais, no obstant això no s'ha assolit la integració a nivell metodològic o pedagògic. L'esmentat sociòleg adueix que la metodologia és encara excessivament rígida per adaptar-se a les característiques dels nens deficients. Aquesta reflexió (tot i que fa referència al nen deficient que com hem dit no és el tema d'aquesta exposició) ens remet fàcilment a qüestionar la pedagogia actual a les nostres escoles.

Prenent com a punt de referència l'anàlisi de Wickens entorn als sistemes educatius oberts i tancats, jo diria, que la didàctica que s'imparteix a la majoria de les nostres escoles es pot encara, avui, considerar una metodologia de sistema tancat. És a dir:

-
- Els continguts, objectius i tècniques estan predeterminats per a cada nivell de forma rígida i uniforme.
 - Els materials i llibres són iguals per a tothom.
 - Els grups són homogenis i tancats. El treball sol ser individual.
 - Jo afegiria, amb A. Rivièrre, que els continguts exigeixen tasques que requereixen altes habilitats cognitives, sense que als alumnes se'ls proporcionin tècniques i estratègies suficientment elaborades per a resoldre-les.

Admetent, doncs, que majoritàriament ens trobem dins de sistemes tancats, hi ha el perill que la pedagogia de la diversitat s'entengui únicament com un aspecte als diferents ritmes de progrés en relació als objectius homogenis, però no com una necessària adaptació de la metodologia a les diferents motivacions, als diferents estils d'aprendre o a les característiques interpersonals dels grups.

Cal ressaltar la labor de molts mestres que han fet experiències en el sentit de revisar continguts i adequar la metodologia i la pròpia organització d'escola a les particularitats del medi en què aquesta es troba immersa.

Així, s'han arribat a concretar plantejaments didàctics motivadors, flexibles i originals. L'organització dels tallers n'és una mostra.

Tanmateix, insisteixo en el fet que malauradament, la pedagogia a les nostres escoles sol ser encara avui excessivament homogènia i tancada.

Al sistema tancat, Wickens oposa el sistema educatiu obert, indispensable per a una bona pedagogia de la diversitat. Potser l'aspecte que millor caracteritza la pedagogia oberta és la

revisió constant de la seva metodologia, de les actituds dels educadors i de la pròpia organització d'escola a la llum de les respostes i actuacions dels alumnes, dels interessos que manifesten, de les dificultats que mostren, dels èxits que obtenen. En una pedagogia oberta un "error", un comportament "desadaptat" no és un motiu de sanció negativa, sinó que és justament una ocasió per a reflexionar sobre les causes que han originat aquesta resposta i la modificació conseqüent de l'acció pedagògica. En un enfocament d'aquest tipus adquireix molta importància l'actitud observadora analítica i oberta del mestre.

Un altre aspecte que cal abordar en una pedagogia individualitzada és el propi **concepte del grup classe**. En aquest punt, és just mostrar l'interès de l'estructuració actual de l'EGB en cicles. Aquest tipus d'organització pretén eliminar les fronteres entre els cursos d'un mateix cicle i aconsella els agrupaments flexibles dels alumnes en funció de llurs diferents nivells d'instrucció, tipus de motivació o fins i tot de les interrelacions personals. La idea de cicle aplicada a fons fa desaparèixer la figura del mestre de classe per a substituir-la per la del mestre tutor. És força il·lustratiu constatar la resistència de les escoles a incorporar aquest nou enfocament de l'E.G.B. La tendència a l'uniformització és encara massa forta.

Cal matisar que una revisió constant del treball, una experimentació de noves formes organitzatives, l'exercici correcte de tutories, no ha de néixer únicament d'actituds personals i voluntaristes. La institució escola requereix un mínim de condicions materials per a poder dur a terme una pedagogia de la diversitat. Aquí em remeto altra vegada a l'article de D. Renau en el qual, a més de les condicions institucionals, hi destaca també els requisits materials que permeten una labor d'integració: dimensions dels centres, mòduls nen-aula i estabilitat del professorat entre d'altres.

En un altre ordre de consideracions, dèiem també que l'escola de la diversitat ha de tenir la possibilitat d'atendre individualment aquells infants que malgrat haver estat integrats socialment dins dels grups i metodològicament a través de plantejaments pedagògics adequats, requereixen per les seves dificultats específiques, un recolzament especial.

Aquí entrem de ple en la responsabilitat de l'administració en proporcionar els especialistes, mestres de suport, de pedagogia compensatòria i serveis d'assessorament psicopedagògic que són necessaris per a portar a terme una pedagogia de la diversitat ben entesa.

Així mateix, cal que des de l'escola es faci un plantejament a fons dels recursos que se li proporcionen. La meua experiència em mostra que les modalitats d'aprofitament dels recursos humans són diferents a cada institució i no sempre satisfactoris.

Jo, per la meua part, acabaré la ponència fent una proposta de les diverses particularitats que a la meua manera d'entendre pot tenir la intervenció del mestre d'educació especial. En certa forma, al llarg de l'exposició he anat dibuixant els diferents fronts en què es emplaçar una labor de suport.

A nivell institucional, el mestre d'educació especial, justaments perquè coneix de prop les dificultats d'adaptació i aprenentatge dels seus alumnes, es troba en una posició privilegiada per aportar un punt de vista diferent i a la vegada complementari al dels seus companys d'aula ordinària entorn a qüestions metodològiques (ritmes d'aprenentatge, l'hàbit de treball, continguts pertinents, etc...). En aquest aspecte, el mestre d'educació especial té una funció dinamitzadora, clarificadora i pot ésser un element fonamental en la tasca de renovació pedagògica de l'escola.

Quan a l'atenció individualitzada als alumnes la labor del

mestre té dues vessants diferenciades i a la vegada complementàries.

Si entenem l'educació en la diversitat no únicament com una atenció al nen amb dificultats sinó com un tractament individualitzat a tots els alumnes, és evident que el mestre d'educació especial té una funció ben delimitada que consisteix en donar suport i participar com un mestre més (sense oblidar la seva especialització) als diferents grups que, com hem vist, la pròpia organització dels cicles aconsella. No obstant això, cal ser prudent en posar en pràctica aquesta modalitat d'intervenció ja que si no s'especifiquen clarament els objectius, la metodologia i l'organització dels grups pot representar més una distorsió que un ajut. De tota manera, malgrat la dificultat que suposa per un plantejament pedagògic comú entre el mestre d'aula ordinària i el de suport, és evident que possiblement, a mesura que es vagi aprofundint en el sentit de l'educació en la diversitat, la funció del mestre d'educació especial s'anirà desplaçant d'atendre grups fora de l'aula ordinària a donar suport als agrupaments fets a partir del grup-classe.

Per acabar, és obvi que no descartem la modalitat més actual d'intervenció que és l'atenció individual o en grups molt reduïts a partir de les aules d'educació especial. Com és sabut les aules d'educació especial solen acollir de 25 a 30 nens, però creiem que a mesura que el mestre d'educació especial vagi participant més en els grups organitzats dins les mateixes aules ordinàries, l'activitat de l'aula d'educació especial s'anirà cenyint i reduint progressivament als nens amb dificultats molt bàsiques o amb trastorns específics.

Com veiem, el treball de l'aula d'educació especial no es contraposa al d'atenció individualitzada mitjançant el suport de grups a l'aula ordinària, sinó que ambdues modalitats es complementen i es combinen.

En relació al treball d'aula d'educació especial, i per acabar la ponència, voldria afegir una reflexió. Sovint el mestre d'aula d'educació especial, pressionat per la rapidesa en què les aules ordinàries imparteixen els continguts, acaba fent més un entrenament o ensinistrament de les habilitats o dels coneixements bàsics, necessaris perquè els alumnes es puguin "enganxar al carro" per emprar una expressió popular, que no pas un treball pròpiament reeducatiu. Davant d'aquesta situació no insistiré mai prou sobre la incidència que pot tenir el mestre d'educació especial en la metodologia general d'escola, en la proposta de formació de grups i en fi, en el pas progressiu de la figura del mestre d'educació especial que atén els casos suposadament "patològics" a la presència del mestre de suport que s'incorpora, com un professional més, en el projecte d'atendre a tots els alumnes en la seva individualitat.

BIBLIOGRAFIA CITADA A LA PONENCIA

ARRIBAS, C. i d'altres: El ciclo medio en la educación Básica
Santillana, Madrid, 1982.

WICKENS, D : "La teoria de Piaget. Un modelo para sistemas
educativos abiertos", en C.COLL: Psicologia
Genética y educación, Oikos-Tai, Barcelona 1981

RENAU, D. : "Principios y condiciones". Cuadernos de Pedago
gia, 1984, nº.120, pag:12-15.

RIVIÈRE, A.: "Por qué hay tan poco fracaso escolar", Cuader
nos de Pedagogia, 1984, nº. 103- 104, pag.: 7-
12.

SODER, M. : "Suecia". Cuadernos de Pedagogia, 1984, nº.120,
pag.:28-31.

LLISTAT DE MATERIAL LLIURAT ALS ASSISTENTS
A LES JORNADES

-
- . J.LL. Barrasa, E. Bassedas, R. Castells, M. Izuzquiza, M.J. Marco, M. Marrodan, A. Sabatés, A. Sanahuja, M.R. de Villalonga: Anàlisi del funcionament i alternatives de les aules d'educació especial de les escoles públiques d'E.G.B.

ICE, Universitat de Barcelona

Col.lecció Informes, I-31, 1985

- . J.LL. Barrasa, A. Casanovas, C. Cornet, M. López, J. Tartarín: Un mestre, una aula a El "professor de suport".

ICE Universitat de Barcelona

Col.lecció Informes, I-32, 1985

- . J. Agelet, F. Asensio, E. Cervera, C. Colomer, M. Domenech, J. Fortunuy, M. R. Gómez, T. González, C. Lloret, M.J. Monton, M. Pallejà, M.A. Peralta, M. Trullén: Les aules d'educació especial. Anàlisi de la realitat actual. Orientacions per al seu funcionament.

ICE Universitat Autònoma

Barcelona, 1985

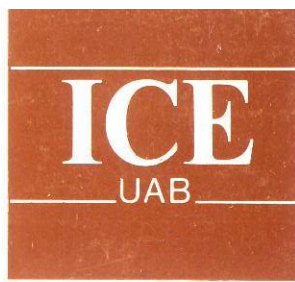
DOCUMENTS INTERNS

- . Coordinadora d'aules d'E.E. de Sta. Coloma de Gramanet: L'educació especial a les escoles ordinàries de Sta. Coloma de Gramanet. 1985.

. Sant Adridà del Besós, la Mina: Objectius, metodologia i funcionament de l'educació especial de les escoles "El Casalot", "Tirso de Molina", "Jara" y "Marinada"

ÍNDEX

INTRODUCCIÓ.....	5
COMISSIONS SOBRE EL TREBALL EN EDUCACIÓ ESPECIAL COM A "MESTRE DE SUPORT".....	9
. El treball en educació especial com a "mestre de suport"	
. Guió de treball	
. Conclusions	
. Coordinadors	
COMISSIÓ DE LES AULES D'EDUCACIÓ ESPECIAL.....	19
. Guió de treball	
. Conclusions	
. Coordinadors	
L'EDUCACIÓ EN LA DIVERSITAT SOTA UN ENFOCAMENT PEDAGÒGIC.....	29
LLISTAT DE MATERIAL LLIBRAT ALS ASSISTENTS A LES JORNADES.....	43



 institut de ciències
de l'educació

ice Universitat de Barcelona