



La inclusió d'alumnes amb nee a l'ESO: un obstacle o un motiu per millorar la pràctica educativa?



Parlar de la inclusió, la integració, d'alumnes amb necessitats educatives especials (nee) als centres educatius ordinaris i, concretament, a l'etapa de l'educació secundària obligatòria sempre s'acompanya d'una sèrie d'interrogants que es refereixen a les possibilitats i repercussions que aquest fet representa tant per al professorat com per al conjunt del centre. És evident que l'arribada d'alumnes amb nee a qualsevol escola planteja una sèrie de novetats i canvis que afecten tant el funcionament general del centre com el mateix procés d'ensenyament-aprenentatge desenvolupat quotidianament. Aquests canvis i adaptacions poden fer-se des de dos plantejaments generals que tenen una transcendència didàctica que es reflecteix en l'activitat real i pràctica del dia a dia.

La lògica de la homogeneïtat versus la lògica de la heterogeneïtat

Per una banda, trobam en la pràctica dels nostres centres educatius la teoria dominant fonamentada en la recerca d'una suposada homogeneïtat en el grup-classe, que no existeix com a tal, que ignora la realitat demostrada i comprovada per tots que la diversitat és una expressió de normalitat. Els plantejaments educatius actuals, basats en aquesta lògica de la homogeneïtat, que imposa la realització de composicions uniformes, que dirigeix l'actuació didàctica a un inexistent alumne mitjà, amb la qual pretén que tots aprenguin de la mateixa manera, amb les mateixes característiques i en un mateix moment i acció, és un model educatiu més preocupat per seleccionar, catalogar o classificar els alumnes, que per educar-los o formar-los. Aquest és un context en què únicament es valora l'adquisició de coneixements, en què la passivitat i la repetició són les constants, i que, en conseqüència, promou la competitivitat i la selecció, fonamentada en una mala interpretació del principi d'igualtat.

L'aplicació d'aquest model en la intervenció didàctica de l'escola es tradueix en una no-acceptació de la diversitat o en una interpretació errònia d'aquesta realitat manifesta: o bé es promou la falsa creença que és possible agrupar l'a-

lumnat de forma homogènia, o bé pensam què podem fer per als alumnes diversos, al marge del que plantejam per als alumnes no diversos o normals, interpretant que els diversos són aquells que presenten alguna dificultat o diferència significativa en relació a l'inexistent alumne mitjà. En aquest model no tenen cabuda els alumnes amb nee i únicament són una font de problemes i d'enfrontaments promoguts per una manca d'atenció i de diversificació en l'actuació didàctica a les aules. Els problemes i les dificultats d'aprenentatge són únicament responsabilitat i causa dels déficits que presenta l'alumne, ja sigui per unes capacitats limitades, ja sigui per causes familiars o socials, però sempre alienes al procés d'aprenentatge.

Enfront d'aquests plantejaments teòrics i didàctics, que no responen adientment a les exigències socials ni a la realitat manifesta en tots els àmbits de la societat —actualment ningú no posa en dubte que la diversitat és una realitat en tots els aspectes de la persona i present en el conjunt de la societat com un valor en alça—, plantejaments que han demostrat la seva ineficàcia i la seva poca flexibilitat per adaptar-se a les exigències dels alumnes actuals, es fa imprescindible obrir un període de reflexió i de recerca d'alternatives que possibilitin noves formes d'actuació docent i noves pràctiques educatives. La resposta a aquesta situació sorgeix a partir d'un plantejament distint d'anàlisi de la realitat: si la diversitat a les nostres aules és una realitat ineludible, cal cercar i aplicar estratègies didàctiques que permetin a tots els alumnes aprendre i participar en la dinàmica educativa, inclosos aquells que presenten nee. La qüestió actual és: què podem fer per tots els alumnes, perquè tots ells aprenguin de la forma més significativa possible, considerant que tots són diferents.

La lògica de la heterogeneïtat es troba en la base d'un procés d'intervenció educativa obert a la diversitat, que respon a les demandes de tots els alumnes, perquè reconeix i accepta les diferències individuals. En conseqüència, promou el desenvolupament d'estratègies pedagògiques que assumeixen les diferències no com un fet luctuós i problemàtic, sinó com una normalitat i un enriquiment de la realitat social i educativa de les escoles. Aquest enfocament de la pràctica educativa quotidiana no centra el

problema en l'alumne, sinó en el context interactiu que es planteja en el procés d'ensenyança-aprenentatge, el qual es fonamenta en la idea que l'actuació educativa a les aules ha de proporcionar experiències i activitats que permetin a l'alumne aprendre al màxim de les seves possibilitats. En aquest context sorgeix el concepte de necessitats educatives especials, que sovint mal interpretam o entenem com una forma diferent de referir-nos al dèficit dels alumnes, per això, ara, pensam que és important reflexionar sobre aquest concepte i extreure'n una sèrie d'aprenentatges que possibilitin una forma diferent d'enfocar l'actuació educativa a les escoles ordinàries, no pensant en el benefici d'uns determinats alumnes, sinó en la millora del procés aplicat al conjunt d'alumnes de l'aula.

El concepte de *nee* sorgeix a Anglaterra l'any 1978 (Warnock 1978) i es defineixen com aquelles necessitats educatives que requereixen:

a) La dotació de mitjans especials d'accés al currículum: equipaments, instal·lacions i/o recursos especials, la modificació del medi físic o tècniques especialitzades d'ensenyament.

b) La dotació d'un currículum especial modificat.

c) Una particular atenció a l'estructura social i al clima emocional en el qual es desenvolupa l'educació.

Aquest concepte no es limita a un canvi en la nominació dels termes, sinó que representa un canvi en la cultura educativa, en què no es defineixen ni un determinat subjecte ni un conjunt de dèficits més o menys greus, sinó que es posen a disposició del procés educatiu un conjunt de recursos i estratègies educatives dels quals l'escola disposa per respondre a qualsevol alumne com una línia continuada que va des de les necessitats lleus a les necessitats greus i que poden ser permanents o temporals en el desenvolupament de cada un dels alumnes.

L'aplicació a les escoles ordinàries de la lògica de la heterogeneïtat suposa l'acceptació tant del principi d'atenció a la diversitat com del concepte de necessitats educatives especials, elements que formen part d'una proposta alternativa que possibilita la participació real de tots els alumnes en la dinàmica promoguda a les aules, per tal d'aconseguir una ensenyança de qualitat, enfront del fracàs manifest de l'aplicació de la lògica de la homogeneïtat i de la ignorància que la diversitat és un valor i no un obstacle per al funcionament òptim de les aules i dels centres escolars.

Models de suport i les seves implicacions educatives

El procés de canvi que iniciam des de la convicció de la necessitat d'adaptar les estructures actuals —caducades, rovellades i exhaurides— del model de l'escola tradicional a una escola democràtica, oberta a la diversitat on tenen el seu espai tots els alumnes —inclosos aquells que presen-

ten *nee*— necessita de forma ineludible un servei de suport que des de la col·laboració i l'assessorament pugui canalitzar els conflictes sorgits i ajudar l'equip docent a la recerca d'alternatives millors per a la situació creada. Aquest servei de suport inclou tant els professors de suport com el departament d'orientació, que s'emmarquen en un model d'actuació didàctica, que inclou també tots els professors de qualsevol de les matèries impartides. L'objectiu de tot servei de suport és primordialment que sigui útil i rellevant en un context determinat per facilitar el procés de canvi i de millora de l'escola. Representa una aportació significativa per avançar en la consecució d'una major qualitat en el procés d'ensenyança-aprenentatge.

Els serveis de suport apareixen en la dinàmica dels centres educatius i participen de la cultura dominant a cada escola en la qual estan immersos. Aquesta realitat provoca l'existència d'una ampla varietat de models de suport i de formes d'entendre aquest servei: segons els plantejaments teòrics i las pràctiques desenvolupades a cada escola, determinades per les actituds que tenen els professors i l'equip directiu. En aquest marc podem plantejar una doble possibilitat:

- Model terapèutic i compensatori: centrat en el dèficit i en les mancances que presenta l'alumne.

- Model curricular i preventiu: dirigit a tota l'escola per modificar el context i oferir respostes adaptades, adequades a les demandes reals de qualsevol alumne.

El model terapèutic i compensatori se centra en l'alumne amb *nee* com a objectiu únic de les seves funcions i es fonamenta en els dèficits atribuïts a l'alumne, que requereixen la intervenció d'un especialista per restaurar o recuperar les limitacions i les dificultats d'aprenentatge que presenta.

Aquest model manté unes connotacions mèdiques molt rellevants que han condicionat significativament els serveis de suport que s'apliquen a la realitat de les nostres escoles i que l'Administració potencia, tant en la nomenclatura utilitzada com en l'organització de la plantilla del professorat. Aquests model de suport s'entén com una resposta immediata, dirigida a alumnes concrets, amb la finalitat de la compensació o recuperació de les dificultats i problemes en l'aprenentatge, tractats de forma terapèutica en la perifèria de la intervenció educativa desenvolupada a les aules ordinàries. Els serveis de suport —professor de Pedagogia Terapèutica, Departament d'Orientació, professor de Compensatòria...— són els responsables dels alumnes amb *nee*, inscrits en el programa d'integració, i que treballen al marge del professor tutor a partir de l'elaboració d'un currículum paral·lel, independent del procés d'ensenyança-aprenentatge desenvolupat a l'aula amb el grup-classe. Aquest model de suport qualificat d'individual, de restaurador o de deficitari presenta aquestes característiques: (Hart 1992)

Investiga la naturalesa de les dificultats de cada nin i hi intervé per aconseguir que rebin l'ensenyament adient a les

necessitats i facilitar-los l'accés a un aprenentatge en totes les àrees del currículum. Això representa un model d'actuació en la pràctica que es caracteritza per: (Jordan 1994)

- Fragmentació de l'horari de l'alumne, perquè cada professional té molt delimitades les seves funcions i treballen independentment.

- El procés comença en la confirmació de les deficiències, que són el punt de partida per a l'etiquetatge.

- El diagnòstic del nin permet la categorització, que explica la seva ubicació fora de l'aula ordinària.

- El responsable de l'educació d'aquests alumnes és el professor de suport, en qui el tutor delega les seves responsabilitats.

El model de suport terapèutic i compensatori es fonamenta en el fet que els nins amb nec, per definició, necessiten alguna cosa diferent per realitzar aprenentatges i co-



brir les mancances que presenten en el desenvolupament, per això es planteja l'aplicació d'un programa paral·lel que es desenvolupa fora de l'aula ordinària, amb la fal·làcia que una vegada restaurada la deficiència podrà tornar a integrar-se al flux ordinari de l'ensenyament. Aquesta idea és falsa en si mateixa, perquè l'únic que s'aconsegueix en aplicar-la és allunyar cada vegada més l'alumne dels interessos i de la participació amb el seus companys, cada vegada és més lluny, és més difícil la connexió entre el que fan uns i altres, perquè a l'alumne amb nee no se li han ofert les experiències i activitats que facilitin i permetin una integració real. L'aplicació d'aquest model és contrària al programa d'integració educativa, perquè el que aconsegueix és demostrar la impossibilitat de dur-se a terme.

El model de suport compensatori és coherent amb la lògica de la homogeneïtat i, en conseqüència, és contrari perquè impossibilita definitivament la integració o inclusió dels alumnes amb nee a l'escola ordinària. No podem assenyalar damunt els papers que preteniem una escola comprensiva i oberta a la diversitat, democràtica, amb resposta per als alumnes amb nee, si la fonamentam en la lògica de la homogeneïtat i promovem un model de suport compensatori, individual, és a dir, si potenciam la programació d'un currículum paral·lel fonamentat en els dèficits, com assenyala Hegarty, (1990, 2) no podem ser tan incoherents i promoure que "els nins que tenen alguna discapacitat, que de forma paradoxal són els que més necessiten l'educació, són els que menys probabilitats tenen de rebre-la".

• **El model curricular i preventiu.** Si plantejam la necessitat d'aconseguir una escola oberta a la diversitat, que inclogui els alumnes amb nee; si no estam satisfets amb el model d'escola que aplicam, perquè no respon de forma idònia a les necessitats del nostres alumnes i ens crea una sèrie de problemes i dificultats que impedeixen el funcionament òptim de l'escola i obstaculitzen la consecució dels nostres objectius, quan som conscients de les incoherències, de les fal·làcies que promouen aquestes pràctiques, llavors tal vegada seria el moment de reflexionar sobre la pròpia pràctica i l'aplicació d'uns models caducats d'intervenció didàctica. Aquesta reflexió inclou el model de suport que es necessita per començar un canvi dirigit a la millora de l'escola i a la reducció dels problemes i dificultats actualment candents, al final és un model que augmenta la qualitat de l'ensenyament, que no es mesura pels resultats exitosos d'un grapat reduït d'alumnes, sinó pels nivells d'aprenentatge i el benefici formatiu de tots els alumnes, sense excepcions ni exclusions.

El suport deixa de ser individual i compensatori per obrir-se a una dimensió col·laborativa i institucional: col·laboració com a estratègia bàsica de l'actuació, i visió global del centre com a focus del treball. Aquest model de suport pretén oferir una resposta a la diversitat dels alumnes des del que és comú i ordinari a partir de les adaptacions del currículum, en què, com escriu Ainscow:

(1995, 35) "la nostra proposta té per finalitat crear una cultura a les escoles ordinàries que permeti atendre amb més flexibilitat a tots els nins de la comunitat. Gràcies a aquesta cultura, els professors veuran en els alumnes que presenten dificultats no un problema sinó un mitjà per aprendre a perfeccionar la pràctica".

El model de suport, que pensam que l'Administració hauria d'implantar i promocionar, es planteja com una intervenció educativa que té en el currículum el referent, que se sustenta en el treball cooperatiu de tot l'equip docent del centre, inclosos els serveis de suport. L'objectiu és cercar estratègies d'intervenció que procurin que tots els membres d'un grup-classe participin efectivament en les activitats proposades pel professor, i, alhora, donar tota l'ajuda possible i necessària a determinats alumnes.

Aquest model centrat en el currículum pot definir-se de la forma que presentam. (Hart 1992)

Ajudar a trobar les formes d'adaptar el currículum de forma que tots el alumnes —inclosos els que presenten nee— puguin participar i obtenir aprenentatges des de qualsevol àrea del currículum, d'acord amb les pròpies capacitats i nivells d'aprenentatge. La traducció a la pràctica d'aquest plantejament el proposa Jordan: (1994)

• El suport es dirigeix a tot el currículum de manera continuada.

• La responsabilitat és dels tutors, que compten amb la col·laboració dels equips de suport a la recerca d'alternatives educatives per oferir respostes adaptades.

• El punt de referència és el currículum ordinari i l'avaluació identifica els serveis i intervencions que es necessiten.

• La integració significa participació en la dinàmica de l'aula, amb el seguiment i la col·laboració dels serveis de suport i les modificacions necessàries del context.

Aquest model de suport tracta de col·laborar i cooperar amb el professor tutor i tot l'equip docent del centre per desenvolupar i establir estratègies, material i modalitats educatives que facilitin la inclusió de tots els alumnes en la dinàmica general de l'aula i del centre. Aquest model de suport exigeix un procés d'adaptació i de canvi en les actituds, teories o/i pràctiques, tant del propi servei de suport —professor de Pedagogia Terapèutica, Departament d'Orientació...— com dels professors tutors, que des del diàleg, la reflexió i la consecució d'un clima positiu de treball en comú puguin obrir un procés de canvi i innovació per a la millora de la pràctica docent a les nostres escoles.

El model de suport curricular potencia dos aspectes claus: per una banda, se centra en el context de les situacions d'aprenentatge que es presenten als alumnes perquè puguin aprofitar totes les oportunitats de cada activitat i/o experiència; per altra banda, el suport fa referència al conjunt de possibilitats i a la col·laboració entre professionals, per beneficiar no sols els alumnes amb nee, sinó el conjunt del grup-classe en el qual estan inclosos.

La implantació d'un model de suport curricular oposat al model compensatori es fonamenta en dues premisses fonamentals que contribuiran al canvi i a la millora del procés educatiu:

a) Un suport que participa activament en la cultura de l'escola està present en tots i cada un dels àmbits d'aquesta, amb la finalitat d'adequar les estructures i les actuacions a la nova situació.

b) Els professionals que realitzen aquest servei de suport no es presenten com a especialistes-tècnics que disposen de solució per a qualsevol problema, sinó com a assessor i col·laborador d'altres professors per aportar coneixements i experiències a la recerca de solucions des de la pròpia pràctica del professorat.

Aquest assessorament inclòs en la dinàmica general del centre ha de complir tres condicions bàsiques, assenyalada Hanko: (1993)

- Generar informació vàlida per als professors, que sorgeix de la pràctica quotidiana. Ha de ser útil.

- Mantenir l'autonomia d'aquests professors, que en qualsevol moment realitzen eleccions lliures respecte a la intervenció.

- Aconseguir un compromís personal en la resolució dels múltiples conflictes que es generen a les aules i al centre al llarg d'un curs.

Les característiques principals amb les quals ha de comptar un model de suport fonamentat en l'assessorament en el context d'una escola democràtica i oberta a la diversitat, que pretén educar i formar a tots els membres d'una comunitat, sense exclusions, poden especificar-se en quatre: (Muntaner 1997)

- **FORMACIÓ.** La tasca de l'assessor es ajudar els professors a proposar una resposta adaptada als alumnes amb nee des de l'educació ordinària. Aquesta formació té un punt de partida en l'experiència dels professors i en el coneixement del procés d'aprenentatge que tenen, des del qual l'assessor comparteix informacions per oferir un suport que ajudarà a comprendre la situació i capacitarà els professors per plantejar noves idees i constatar per si mateixos les qüestions, les dificultats sorgides en el dia a dia.

- **INTERVENCIÓ NO DIRIGISTA.** L'assessor planteja una relació d'equilibri entre aportar el coneixement professional i sol·licitar el coneixement dels professors, perquè aquests s'impliquin en l'anàlisi de la situació des de perspectives noves, per tal de poder comprendre millor la situació creada a l'aula i descobrir o crear alternatives per potenciar l'aprenentatge dels alumnes. L'assessorament es fonamenta en la potenciació d'un procés de reflexió conjunt, basat en la igualtat de tots els implicats, que es comprometen en una recerca conjunta d'alternatives operatives.

- **AUTONOMIA.** L'assessor realitza una funció d'ajuda i de guia per als professors, que tothora tenen la res-

ponsabilitat i l'autonomia per prendre les decisions que creuen més oportunes. El professor conserva el control de la situació i de la dinàmica de l'aula, sempre pren la darrera decisió, perquè la responsabilitat de tots els alumnes — inclosos els que presenten nee — és sempre seva. Però les decisions ara són el resultat d'una reflexió conjunta amb la participació d'altres professionals del servei de suport.

- **CONFIANÇA.** Augmentar la confiança en els professors és un dels principals objectius d'aquest model de suport, que pretén potenciar l'equilibri entre l'experiència del professor i el contingut del currículum, i modificar l'entorn per possibilitar una major i millor participació de tots els alumnes en la dinàmica de la classe, inclosos els que presenten nee.

Aquest model no pretén ni pot oferir un currículum paral·lel, ni tècniques especialitzades que solucionin totes les dificultats o problemes que es poden presentar als alumnes en l'àmbit de l'escola i/o de l'aula. Es tracta d'una intervenció amb els professors, que activa la reflexió i possibilita una aturada en la dinàmica quotidiana per pensar en relació a la nostra actuació docent, per tal de produir respostes i millorar-ne les actuacions que permetin la participació real de tots els alumnes en la dinàmica general del centre i de l'aula en igualtat de condicions, des del respecte a la diversitat.

Per acabar, voldria plantejar dos enunciats, perquè els professionals de l'educació i l'Administració reflexionin envers el model de suport amb què dotam les nostres escoles, ja que és un reflex del model d'escola que volem potenciar: una escola de qualitat, democràtica, oberta a tots, o una escola marginadora i segregadora, pensada únicament per a un grupat d'elegrits:

- No es tracta d'eliminar les diferències en la societat ni a l'escola, sinó d'acceptar-ne i respectar-ne l'existència.

- Ja que no tots els alumnes aprenen igual, la igualtat d'oportunitats en educació no consisteix a oferir els mateixos serveis a tots els alumnes, sinó a discriminar positivament aquells que necessiten diferents recursos per poder ser iguals. ◆

Referències

- AINSCOW, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: Narcea.
- IIANKO, G. (1993). *Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias. Profesores de apoyo*. Barcelona: Paidós.
- HART, S. (1992). Evaluating support teaching. Booth, T.; et al. (Eds.), *Curricular for diversity in education* (pàg. 105-113). London: The Open University-Routledge.
- HEGARTY, S. (1990). *La educación de niños y jóvenes con discapacidades: principios y prácticas*. París: UNESCO.
- JORDAN, A. (1994). *Skills in collaborative classroom consultation*. London: Routledge.
- MUNTANER, J.J. (1997). La asesoría externa al Centro educativo como apoyo a la integración. *Actas XIV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. Jaén.
- WARNOCK REPORT. (1978). *Special Educational Needs. Report of committee of inquiry into the education of handicapped children any young people*. Londres: HMSO.



Universitat de les
Illes Balears

XXII CURS INTERNACIONAL DE MÚSICA

CANT, DIRECCIÓ CORAL i SEMINARI DE MÚSICA BARROCA

Del 24 al 31 de juliol de 1999

SEMINARI D'ÒPERA PER A CANTANTS I PIANISTES

Del 17 al 25 de juliol de 1999

CANT

Nivells inicial, mitjà i avançat

PROFESSORAT: Lambert Climent, David Mason, Carina Mora, Sandra McMaster

PIANISTES CORREPETIDORES: Yuko Mizutani, Marta Pujol

DIRECTOR D'ESCENA: Peter MacFarlane

DIRECCIÓ CORAL

Nivells inicial i mitjà

PROFESSORAT: Josep Ramon Gil-Tàrrega, Juan Luis Martínez

COR PILOT. Cantaires dels cors següents: Cor Madrigal de Barcelona, Orfeó Universitari de València, Coral Universitat de les Illes Balears i Turiae Camerata.

Monogràfic sobre la veu i la cançó (infants i joves)

PROFESSORAT: Elisenda Carrasco

SEMINARI DE MÚSICA BARROCA ALEMANYA

(adreçat a cantants solistes, directors de cors, clavecinistes, organistes, pianistes acompanyants, violoncel·listes i violistes)

PROFESSORAT: Pierre Cao, Anne -Catherine Bucher,, Marion Middenway

SEMINARI D'ÒPERA PER A CANTANTS I PIANISTES

PROFESSOR: Kamal Khan

DIRECTOR D'ESCENA: Peter MacFarlane

INFORMACIÓ: Universitat de les Illes Balears

Oficina d'Informació

Campus universitari

Edifici Ramon

Tel.: 971 17 29 39

17 24 30

Servei d'Activitats Culturals (SAC)

http://www.uib.es/secc6/sac/cursos_estiu99

Llull Edifici Sa Riera

Tel.: 971 17 24 06

INSCRIPCIONS: Serveis administratius

Edifici Sa Riera. C/ de Miquel dels Sants Oliver, 2.

07071 Palma (Balears)

Tel.: (9) 71- 17 24 00 / 17 24 06 / 17 24 10 / 17 24 13

Telefax: 17 24 01

Inscripcions: del 7 al 18 de juny de 1999

Patrocini

Consell de Mallorca

Col·laboració

Musicasa

Conservatori Professional de Música i Dansa
de les Illes Balears

V Colònies Musicals

Del 5 al 10 de juliol (de 8 a 15 anys)

Informació

Universitat de les Illes Balears

Edifici Sa Riera

Serveis Administratius

C/ de Miquel dels Sants Oliver, 2

07071 Palma (Illes Balears)

Tel.: 971 17 30 14 / 24 13 / 24 10 / 24 00

Telefax: 971 17 24 01



Binicanella, 1999

II Campus Instrumental

Del 12 al 17 de juliol (de 8 a 17 anys)

Inscripcions

Del 31 de maig a l'11 de juny de 1999,

als Serveis Administratius (de 10 a 13.30 h)

Preus de matrícula

1 nin/nina: 35.000 ptes.

2 germans: 64.000 ptes.

3 germans: 96.000 ptes.

Per assistir als dos torns: 64.000 ptes.