

Revista d'ensenyament de les Illes

PISSARRA

NÚM. 107 FEBRER-MARÇ 2002

Sindicat de treballadores i treballadors de l'Ensenyament - Intersindical de les Illes Balears STEI-I

educació
@ e i o u
special

XIX
*jornades d'universitats i
@educació @special*

*@educació, diversitat i
qualitat de vida*

la motxilla lila de la coeducació

Una eina per a la igualtat!



Disseny: Clara Catalan

PISSARRA

Revista periòdica
d'informació de
l'ensenyament
de les Illes Balears.

EDITA:

STEI-i

Sindicat de treballadores i
treballadors de l'Ensenyament -
Intersindical de les Illes Balears.

Carrer Jaume Ferran, 56
07004 Palma
Telf. 971 90 16 00
Fax. 971 90 35 35
Pàg. WEB: www.stei-i.org
E-Mail: mallorca@stei-i.org
menorca@stei-i.org
eivissa@stei-i.org

CONSELL DE DIRECCIÓ**I REDACCIÓ:**

Biel Caldentey
Pere Polo
Neus Santaner
Sebastià Serra
Margalida Sarris
Joan Josep Cardona

COORDINACIÓ:

Pereta Daniel

S'agraeix la col·laboració de les
autores i dels autors dels articles,
coordinats per Dolors Fortesa, pro-
fessora del Departament de
Ciències de l'Educació de la UIB.

PORTADA:

Disseny de Jaume Falconer

MAQUETACIÓ I COMPOSICIÓ:

Jaume Oliver

IMPRESSIÓ:

Escola de Formació en
Mitjans Didàctics.
C/ Marià Canals, 13
07005 Palma
telf. 971 91 00 60

PUBLICITAT:

Jaume Ferran, 56
07004 Palma
Telf: 971 90 16 00

Els articles publicats en
aquesta revista expressen
únicament l'opinió de les seves
autores i els seus autors.

Dip. Legal: PM 533/79
ISSN: 1133-052X

ÍNDEX**5 Editorial**

6 L'EDUCACIÓ ESPECIAL: UN LLARG CAMÍ DEL DÈFICIT AL CON-
TEXT. *Joan J. Muntaner*

10 L'ATENCIÓ PRIMERENCA: SITUACIÓ ACTUAL A MALLORCA.
Maria Femenies

14 FAMÍLIA, ESCOLA I DIFICULTATS D'APRENENTATGE. *Begoña de
la Iglesia*

18 L'ELABORACIÓ DE LES ADAPTACIONS CURRICULARS INDIVI-
DUALITZADES (ACI) A SECUNDÀRIA: UNA PRIMERA INSTÀNCIA.
Maria Rosa Rosselló Ramon

22 LES MESURES EXTRAORDINÀRIES D'ATENCIÓ A LA DIVERSI-
TAT A L'ESO: LA DISTÀNCIA ENTRE LA TEORIA I LA PRÀCTICA.
Sebastià Verger

26 EL PAPER DEL MESTRE DE SUPORT PER ATENDRE LA DIVER-
SITAT. *Coquell, C; Dengra, B; García, M.J.; López, N. i Radó, J.*

29 L'ATENCIÓ A LES PERSONES AMB DISCAPACITAT VISUAL A
LES ILLES. L'EQUIP ESPECÍFIC ONCE-CONSELLERIA D'EDUCACIÓ.
Joan Carles Mezquida i M. Àngels Ramis

34 LA LOGOPÈDIA A LES AULES. NOVES PERSPECTIVES EN LA
INTERVENCIÓ SOBRE LES DIFICULTATS DE COMUNICACIÓ I LLEN-
GUATGE. *Miquela Sastre*

38 L'EDUCACIÓ DE L'INFANT SORD (*LA EDUCACIÓN DEL NIÑO
SORDO*). *Lorenzo Tortella*

40 DE L'EDUCACIÓ ESPECIAL A L'EDUCACIÓ ORDINÀRIA: UN
RECORREGUT PROFESSIONAL. *Jaume Femenies*

43 QUI ÉS? QUÈ FA? EL PSICOPEDAGOG, REPTE DE FUTUR EN
L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT. *Maria Antich*

46 EL PRESENT DELS CENTRES ESPECÍFICS I ELS PROGRA-
MES DE TRANSICIÓ A LA VIDA ADULTA. *Elena Ferrer*

49 DE QUINA MANERA PODEN LES TIC AJUDAR LES PERSONES
AMB DISCAPACITAT?. *Santos Urbina*

52 LA FÒRMACIÓ DE PROFESSIONALS REFLEXIUS, CLAU PER A
UNA RESPOSTA ESCOLAR DIVERSIFICADA I DE QUALITAT PER A
TOT L'ALUMNAT. *Antoni Bauçà*

55 ESTUDIANTS AMB NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS A
LES AULES UNIVERSITÀRIES. *José Luis Ortego*

58 LA INTEGRACIÓ LABORAL DE LA DONA AMB DISCAPACITAT.
Elena Quintana

61 PENSAR EL FUTUR EN TERMES DE DIÀLEG PER A UNA MILLO-
RA DE L'EDUCACIÓ (ESPECIAL). *Dolors Forteza*

64 Llibres i material didàctic

MUTUS

L'ASTRONOMIA
A LES ILLES BALEARS.
PASSAT,
PRESENT I FUTUR

EXPOSICIÓ

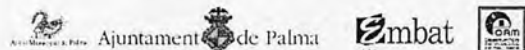
Llibres i objectes,
històries i personatges,
projectes i experiències,
creences i ciència...



MUTUS

L'Astronomia a les Illes Balears. Passat, present i futur
Del 23 de gener al 22 de març del 2002

Can Bordils
Carrer Almudaina, 9. Palma de Mallorca

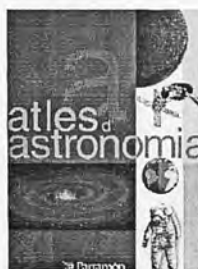


Per concertar visites escolars
podeu contactar amb el Servei de
Dinàmica Educativa de
l'Ajuntament de Palma al telèfon
971 727744

Compte i Porta, R
L'astronomia a Mallorca
1991, 75 pàg., 8,56



Atles d'astronomia
2001, 96 pàg., 10,52



**Martínez Sebastià, B
i altres (GRUP ASTRE)**
Materials per a l'ensenyament
de l'astronomia
1998, 145 pàg., 9,36



Gribbin, J
Diccionario del cosmos
1996, 422 pàg., 9,02



Diversos autors
El sistema solar
1997, 48 pàg., 14,27



**Moreno, F
Medina, J I**
Els escenaris de l'univers
2000, 125 pàg., 5,87



Embat

Llibres

EDITORIAL

Han passat alguns anys des de l'inici de l'escolarització d'alumnat discapacitat en els anomenats "centres d'integració", fins al dia d'avui. Actualment tots els centres sostinguts amb fons públics estan obligats a reservar dues places per a alumnat d'educació especial a cada grup. Tots els centres són d'integració. El camí ha estat llarg i, de vegades, difícil per tots els sectors: alumnat, famílies, cos docent i Administració. L'Administració ha hagut de convèncer equips docents per començar el programa d'integració; les famílies no sempre veien amb bons ulls l'arribada d'alumnes d'educació especial a l'escola del seu fill o de la seva filla i alguns alumnes manifestaven reticències a alguns companys o companyes.

Afortunadament els fets han demostrat que l'escolarització d'alumnat d'educació especial en els centres ordinaris suposa molts més avantatges que inconvenients, no només dins els centres educatius, també, i sobretot, dins la societat.

Però encara hi ha molt de camí a fer; la reserva de les dues places no és una garantia que l'alumnat amb necessitats educatives especials sempre tenguí l'atenció educativa que necessita, ni que el professorat trobi tots els suports i instruments necessaris per realitzar la seva tasca. És cert que aquests darrers anys hi ha hagut un increment de professorat de suport als centres públics i concertats, però això no és suficient. Encara hi ha alumnat que no compta amb el professorat de suport necessari i centres que, tot i tenir professorat de suport i places vacants, no poden escolaritzar alguns alumnes senzillament

perquè van en cadira de rodes.

I no hem d'oblidar els serveis d'orientació, els EOEP i els Departaments d'Orientació. El món educatiu els necessita, no només per identificar les necessitats dels alumnes, sinó, i sobretot, per orientar en tot el procés d'ensenyament i aprenentatge de l'alumnat amb necessitats educatives especials.

És hora de recordar a la Conselleria d'Educació i Cultura i a tot el Govern del Pacte de progrés unes paraules que sovint repeteixen: l'educació és un tema prioritari. Educació amb majúscules hauria de ser un tema prioritari. Si realment fos així es reflectiria en els pressupostos de la comunitat, cosa que de moment no ha passat. I posats a recordar, l'Acord Programàtic signat per tots els partits del pacte, té un punt ben interessant: Crear més serveis d'orientació a l'educació primària i secundària. Hem d'exigir el compliment dels acords i dels discursos.

La Universitat també té la seva responsabilitat. En els plans d'estudis de la UIB no hi figuren les especialitats de suport a les necessitats educatives especials, en un moment com l'actual, la Universitat s'hauria de plantejar quines són les necessitats actuals i actuar en conseqüència.

La diversitat d'alumnat que hi ha als centres de les illes exigeix més que mai un esforç de l'Administració. Si volem atendre adequadament la diversitat, hem d'exigir un sistema educatiu de qualitat en el qual l'educació especial deixi de ser especial i passi a ser simplement EDUCACIÓ.

educació
@
special

L'EDUCACIÓ ESPECIAL: UN LLARG CAMÍ DEL DÈFICIT AL CONTEXT

Joan J. Muntaner Guasp
Professor del Dept. de Ciències de l'Educació de la UIB

La constitució i configuració de l'Educació Especial com a disciplina educativa ha seguit un llarg i complex procés de transformació. Aquest procés ha anat modificant tant l'objecte d'estudi com els objectius i els continguts de l'Educació Especial, fins a arribar a una construcció interna, no necessàriament definitiva, però sí dominant en l'actualitat. Aquest procés evolutiu i modificable de l'Educació Especial constitueix l'eix sobre el qual es desenvolupa el present article. El seu objectiu és desxifrar, a través dels esdeveniments, els canvis produïts en aquesta disciplina com a via per modificar les actituds de la societat en general, i dels professionals de l'educació en particular, cap a la consecució d'una escola de qualitat per a tots.

L'Educació Especial ha evolucionat atenent dues variables principals: d'una banda, les actituds socials relatives a les persones amb discapacitats i dificultats d'aprenentatge i comportament: creences, idees, etc. D'altra banda, els avenços científics i les perspectives de la societat en cada moment concret. La confluència d'aquestes circumstàncies ens permet diferenciar tres grans etapes o períodes en la història seguida per l'Educació Especial:

1. La ignorància, el desconeixement i el desinterès absolut envers les persones amb discapacitat. Es tracta d'una llarga època, en què els metges i els clergues dominaven la situació, amb intencions de guarir o redimir les seves culpes, però amb mínimes intencions educatives o formatives d'acceptació.

2. El dèficit com a concepte clau, en què el model assistencial cobreix totes les expectatives de la naixent Educació Especial, per tal

com es comença a percebre alguna preocupació per la formació de les persones amb discapacitat.

3. El principi de normalització, les seves conseqüències i derivacions. L'aparició d'aquesta nova ideologia marca una fita fonamental per entendre el concepte actual d'Educació Especial. Suposa un abans i un després, i marcarà el punt final de la nostra anàlisi.

La definició i els principis rectors de l'actuació de l'Educació Especial s'han anat modificant en cadascun d'aquests períodes, que no dibuixen una línia recta de progrés perquè, com en tot llarg procés, han sorgit conflictes, s'han produït anades i vingudes. En un primer moment, l'Educació Especial no existia, ja que totes les persones que presentaven alguna deficiència o no aprenien, no tenien dret a l'educació, eren rebutjades a causa de la impossibilitat de ser educades. Solament grà-

cies a la caritat i a l'assistència d'alguns metges preocupats, no per l'educació d'aquestes persones, sinó per la curació dels seus dèficits, rebien alguna atenció.

El pas del temps i la combinació de diversos factors socials i científics va fer que sorgís un interès per l'educació de les persones amb discapacitats i dificultats d'aprenentatge. Aquesta època es va caracteritzar per una Educació Especial en què l'objecte d'estudi era bàsicament el dèficit, que determinava com i on devien ser educats els qui el patien. L'Educació Especial es va convertir en un conglomerat de procediments i de tècniques específics dirigits a pal·liar aquests dèficits individuals. El subjecte amb discapacitats era un subjecte especial sobre el qual es basaven tots els plantejaments, que el feien cada dia més diferent. L'Educació Especial ha estat durant moltíssim temps -des dels seus inicis amb Itard i els seus contemporanis, fins a la dècada dels anys seixanta- una modalitat bàsicament assistencial, controlada pels metges com a únics especialistes en la matèria. A nivell social, la persona amb discapacitat era un malalt incurable que podia provocar, en molts casos, por, llàstima i, sempre, sentiments de caritat i beneficència. Aquests plantejaments es fonamentaven en el dèficit que presentaven aquestes persones com a únic element que calia considerar i que condicionava tot el seu futur, fins a l'extrem de negar-los la condició humana.

L'Educació Especial es fonamentava en un model sanitari que privava de la possibilitat de canvi i de creixement l'ésser humà, en el qual l'objecte i el subjecte eren la deficiència i qui la patia, i contra això poc es podia fer. Un breu recorregut per les denominacions que històricament ha tingut l'Educació Especial ens ajuda a comprendre aquesta realitat (Sánchez Asín, 1993, 32-33):

- **Pedagogia curativa.** Difosa per Debesse a França, el 1968, per referir-se a l'educació i cura dels nens el desenvolupament físic i psíquic dels quals es trobava en situació de desavantatge a causa de factors de naturalesa individual i social.

- **Pedagogia correctiva.** Terme introduït per Bonboir, el 1971, a Itàlia, amb referència al grau de maduresa que havia d'aconseguir

l'ésser humà adaptant el procés d'ensenyament-aprenentatge al coeficient de desenvolupament evolutiu.

- **Pedagogia terapèutica.** És un terme alemany, equivalent a curativa, sorgit el 1922. Ortiz (1995, 49) la defineix així: "una disciplina que té per objecte l'educació o reeducació dels nens que sofreixen alteracions en el seu desenvolupament. El seu objecte d'estudi és el deficient en totes les seves facetes, el qual es tracta de recuperar i integrar en la societat".

Cadascun d'aquests termes ve amb el suport d'una definició del que s'entén per l'educació de les persones amb discapacitat. Podem determinar dues característiques comunes a totes aquestes definicions: d'una banda, el seu interès se centra en el dèficit que presenta una determinada persona; d'altra banda, el seu objectiu no és potenciar el desenvolupament i la formació d'aquesta persona, sinó oferir tractament per pal·liar els dèficits de cada cas.

En aquesta època concreta, la societat mostra un cert interès per les persones amb discapacitat, que deixen de ser elements estranys a la comunitat, i

Informàtica Ciutat

Servei tècnic
Venda d'ordinadors
Servei a domicili

EL MILLOR EN
HARDWARE & SOFTWARE

TEL: 971-28 98 98
FAX: 971-45 16 94

C./ De la Balanguera, 10 - baixos
07011 - Palma de Mallorca

una preocupació per la seva formació, però es fa amb la pretensió de compensar les diferències i les dificultats, buscant tècniques i mètodes especials per a persones especials i fent prevaler el diferent al comú. Així, la UNESCO (1983, 30) defineix l'Educació Especial com: "una forma d'educació destinada a aquelles persones que no arriben o és impossible que arribin a través d'accions educatives normals als nivells educatius, socials i altres apropiats a la seva edat i que té per objecte promoure el seu progrés cap a altres nivells".

En aquesta línia de pensament, i com a síntesi



En l'actualitat, l'Educació Especial es fonamenta en el model personal i s'entén com una part integrant del sistema educatiu general que centra el seu interès en les necessitats que presenten els alumnes per arribar al principal objectiu de l'escola, que és possibilitar l'aprenentatge a tots els seus alumnes.

clara de la conceptualització de l'educació de les persones amb discapacitat que es tenia entre els especialistes no fa gaire, Bautista (1991, 16) escriu: "L'Educació Especial s'ha utilitzat tradicionalment per designar un tipus d'educació diferent de l'ordinària, que transcorria per un camí paral·lel a l'educació general; de tal forma que el nen al qual es diagnosticava una deficiència, era segregat a la unitat o el centre específic. L'Educació Especial anava dirigida a un tipus d'alumne, aquells que tenien un cert dèficit, que els feia aparèixer bastant diferents de la resta d'alumnes considerats com a normals".

La psicologia té un paper rellevant en aquesta perspectiva perquè, des de la seva òptica, es pretén diagnosticar amidant les dificultats de cada subjecte i, després de conèixer els desavantatges, plantejar teràpies determinades per pal·liar-los. Aquesta forma d'entendre l'Educació Especial promou un model d'intervenció que podríem catalogar de deficitari; com afirma López Melero (1997, 183), "és un model d'intervenció individualitzat amb un currículum truncat cap a les incompetències, que incideix en les incapacitats i no en les possibilitats dels alumnes".

A causa d'aquestes circumstàncies, l'Educació Especial es desenvolupava fora del sistema educatiu ordinari com un sistema paral·lel, ja que mai els alumnes no podrien arribar als objectius i les metes de la resta de la població. A més, les tècniques i els models de la intervenció educativa aplicats requereixen una especialització que no pot produir-se en àmbits ordinaris, perquè impliquen condicions molt concretes i controlades d'individualització.

Aquests plantejaments provoquen diferents models en l'actitud social dominant envers la persona amb discapacitat, i alhora són provocats per aquests models, que Montobbio (1995,17) exposa de forma clarificadora:

- **El model tradicional.** Hi domina la patologia i la malaltia, se cerca i s'espera la curació, hi ha una total dependència del metge especialista. La posició social de la persona amb discapacitat és de marginació i de dependència: es tracta com un nen que no deixam créixer.

- **El model rehabilitador.** Centra el problema en l'individu, en les dificultats i deficiències. Aquesta perspectiva projecta una atenció fonamentada en els serveis, en què la persona amb discapacitat es limita a ser un ésser passiu i sense identitat. Aquesta concepció estableix una relació asimètrica entre la persona i el seu entorn, perquè es potencia una cultura basada en la discapacitat on preval la pertinença a un determinat grup amb dèficits comuns, més que les característiques i demandes particulars de cadascun. Aquesta relació asimètrica es manifesta en tots els àmbits de la vida de les persones amb discapacitat i provoca un conglomerat d'actituds i falses creences que van des de la superprotecció fins a la negació total de capacitats i d'oportunitats. El resultat és que no s'ofereix cap possibilitat a la persona amb discapacitat de desenvolupar i aplicar les seves potencialitats i els seus aprenentatges, de construir la seva pròpia identitat, d'interacció social, d'acumular experiències i de millorar la seva autoestima i socialització.

- **El model personal.** Trasllada el centre d'atenció i el nucli de la intervenció des de l'individu com un ésser aïllat -objecte d'observació- a l'entorn: "en lloc de centrar-se en la incapacitat de l'individu, aquest model proposa una avaluació de l'entorn de la persona i intenta presentar solucions pràctiques a les dificultats que es deriven de la interacció de la persona amb el seu entorn" (OCDE, 1988, 36).

En l'actualitat, l'Educació Especial es fonamenta en aquest model personal i s'entén com una part integrant del sistema educatiu general que centra el seu interès en les necessitats que presenten els alumnes per arribar al principal objectiu de l'escola, que és possibilitar l'aprenentatge a tots els seus alumnes. Es modifica l'objecte d'estudi, que passa del dèficit d'un individu a les necessitats que qualsevol persona presenta en un context d'interacció educativa determinat. L'objectiu no serà la recerca de tècniques diferents per a subjectes diferents, sinó l'elaboració de programes educatius adaptats, que puguin oferir respostes vàlides a les situacions que es presentin.

En aquesta perspectiva l'Educació Especial es converteix en un motor del canvi educatiu que possibilita la innovació i la millora de l'escola. Ainscow (1995) l'ha assenyalat: si el problema no està en l'alumne caldrà dirigir la intervenció a la situació educativa en què es genera aquesta necessitat o demanda. Es perfila, així, el nou objecte de l'Educació Especial: l'adaptació de l'educació general a cada situació concreta i particular.

Aquesta nova situació desemboca en un teló de fons sobre el qual es basa tota actuació educativa: la diversitat de subjectes i d'intervencions. L'atenció a la diversitat com a base cultural que s'ha de desenvolupar a l'escola per garantir la igualtat d'oportunitats de tots els alumnes: des del comú per respectar les diferències. "Educar en la diversitat no es basa en l'adopció de mesures excepcionals per a les persones amb necessitats educatives especials, sinó en l'adopció d'un model de currículum que faciliti l'aprenentatge de tots els alumnes en la seva diversitat" (López Melero, 1996, 24).

Aquest plantejament ens situa davant la necessitat d'oferir a la persona amb discapacitat una educació adaptada a les seves necessitats amb l'objectiu que pugui arribar a la seva condició d'adult de ple dret. Aquest model ens obliga a modificar la nostra estratègia d'intervenció, que es fonamentarà en dos elements clau (Muntaner, 1996):

a) Les condicions invalidants no són de caràcter fix, no són iguals per a cada persona, ja que ens basam, no en l'individu aïllat, sinó en aquest individu en un determinat ambient.

b) Per això, la intervenció no solament es fixarà en la persona, sinó en el seu entorn immediat. Conseqüentment, no analitzarem el funcionament dels serveis, sinó en quina mesura aquests serveis responen a les necessitats concretes de la persona.

L'Educació Especial actual té en aquest model el seu punt de partida per delimitar tant els seus objectius com els continguts i plantejaments d'estudi i intervenció. La fallida dels dos models anteriors es deu a la falta d'aportacions vàlides per desenvolupar un model veritablement educatiu - tal com apunta Hegarty (1996, 347)- per dues consideracions fonamentals:

- Les categories de dèficit tenen poca o cap rellevància educativa.

- Les dificultats d'aprenentatge no poden ser atribuïdes només a factors interns del nen, i en molts casos estan associades principalment a factors externs.

Aquest canvi conceptual i ideològic, que sustenta l'aparició del model personal, afecta tant les actituds socials envers la persona amb discapacitat com els plantejaments de l'Educació Especial, que conflueixen en el reconeixement dels drets civils i d'igualtat d'oportunitats per a qualsevol persona amb independència de les seves característiques específiques i dels seus handicaps.

Referències

- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: Narcea.
- Bautista, R. (1991). Educación Especial y n.e.e. A Autores Varis, N.E.E.: *Manual teórico-práctico* (pàg. 15-25). Málaga: Aljibe.
- Hegarty, S. (1996). *La Educación Especial en Europa*. *Revista Española de Pedagogía*, 204, 345-360.
- López Melero, M. (1996). *La educación (especial): ¿Hija de un dios menor en el mundo de las Ciencias de la Educación?* (pàg. 16-40). Barcelona: UAB.
- (1997). La educación intercultural: el valor de la diferencia. A J.A. Torres (Coord.), *La innovación de la Educación Especial* (pàg. 173-199). Jaén: Universidad de Jaén.
- Montobbio, E. (1995). *El viaje del señor Down al mundo de los adultos*. Barcelona: Marson.
- Muntaner, J. J. (1996). *Transición a la vida adulta: la conquista de la autonomía*. *Revista de Educación Especial*, 22, 9-15.
- OCDE (1988). *La disminución y la condición de adultos*. *Siglo Cero*, 120, 12-53.
- Ortiz, M. C. (1995). *Las personas con necesidades educativas especiales. Evolución histórica del concepto*. A M.Á. Verdugo (Dir.), *Personas con discapacidad* (pàg. 37-78). Madrid: Siglo XXI.
- Sánchez Asín, A. (1993). *Necesidades educativas e intervención psicopedagógica*. Barcelona: PPU.
- UNESCO (1983). *Terminología de la Educación Especial*. París: UNESCO.

L'ATENCIÓ PRIMERENCA: SITUACIÓ ACTUAL A MALLORCA

Maria Femenies Andreu

Professora associada del Dept. de Ciències de l'Educació de la UIB

Tal i com defineix el *Llibre Blanc de l'Atenció Primerenca (2000)*, aquesta es contempla com el conjunt d'intervencions dirigides a la població infantil de 0-6 anys, a la família i a l'entorn, que tenen per objectiu donar resposta el més aviat possible a les necessitats transitòries o permanents que presenten els infants amb trastorns en el seu desenvolupament o que tenen risc de patir-los.

El desenvolupament de l'infant durant els tres primers anys de vida passa per l'assoliment del moviment, el control de postures, les primeres manifestacions de la comunicació i el llenguatge, l'establiment de les pautes elementals de convivència, així com el descobriment de l'entorn immediat. D'altra banda, dels 3 als 6 anys ens fixam especialment en l'aprenentatge de l'ús del llenguatge, el descobriment de les característiques físiques i socials del món on viu, l'elaboració d'una imatge positiva i equilibrada de si mateix, així com l'adquisició d'hàbits bàsics de comportament que li permetin una progressiva autonomia personal. Aquesta evolució de l'infant durant els primers anys de vida està especialment vinculada al procés de maduració del sistema nerviós. Degut a l'enorme plasticitat cerebral existent en aquest moment, la intervenció primerenca és de vital importància i l'evolució dels infants amb alteracions en el seu desenvolupament dependrà de la ràpida detecció del problema i de l'inici primerenc d'una atenció i estimulació adequada.

Per aquest motiu i tal com explicita Sánchez Asín (1997) els objectius fonamentals de l'Atenció Primerenca són els següents:

- Estimular el desenvolupament de totes les

capacitats.

- Contribuir al desenvolupament de l'infant potenciant i organitzant les activitats i interaccions.
- Propiciar experiències i proporcionar espais i ambients naturals.
- Compensar carències i desajustaments d'origen socioeconòmic, ètnic i cultural.
- Donar suport i col·laborar amb la família, proporcionant ajuda psicològica, estratègies pedagògiques i contacte amb els grups de suport.
- Major grau d'autonomia per ésser individus més adaptats i dependre cada cop més de si mateix.
- Aconseguir un nivell sociocomunicatiu acceptable mitjançant una transacció enriquidora amb el seu medi mitjançant la integració d'experiències reals, que garanteixin millor la seva generalització.
- Preparar l'infant per iniciar els ensenyaments en les millor condicions funcionals, a partir d'aprenentatges significatius que estableixin relacions entre experiències prèvies i les noves que ha d'adquirir.

Aquest article se centra en l'Atenció Primerenca dins el nivell d'intervenció que anomenam de "prevenció terciària", entesa com el conjunt de totes les activitats dirigides cap a l'infant i el seu entorn amb l'objectiu de millorar les condicions del seu desenvolupament. És a dir, des del moment en què es fa

necessària la planificació d'una intervenció psicoeducativa. D'aquesta manera, la xarxa actual (sense contemplar l'àmbit purament mèdico-sanitari) de Mallorca que dona cobertura als infants de 0-6 anys amb alteracions en el seu desenvolupament o amb risc de patir-los s'exposa a continuació.

Degut a l'enorme plasticitat cerebral existent durant els primers anys de vida, la intervenció primerenca és de vital importància i l'evolució dels infants amb alteracions en el seu desenvolupament dependrà de la ràpida detecció del problema i de l'inici primerenc d'una atenció i estimulació adequada.



Principals Àmbits d'Intervenció Psicopedagògica

Quan parlem dels principals àmbits d'intervenció⁽¹⁾ dins Atenció Primerenca hem de distingir fonamentalment:

A) La intervenció des de l'escoleta d'Educació Infantil. Primer Cicle (0-3)

Un dels principals serveis educatius, quan parlem d'infants amb necessitats educatives especials, són els Equips d'Orientació Educativa i Psicopedagògica. Aquests es divideixen en dos grups: els equips generals (dels quals en parlarem a l'apartat següent) i l'EOEP d'Atenció Primerenca que actua a les Escoles d'Educació Infantil (municipals i privades) abraçant, per tant, el període cabdal de 0-3. Així doncs, a les escoles d'Educació Infantil intervé l'Equip d'Atenció Primerenca dins el marc d'un conveni amb l'Ajuntament de Palma, concretament amb el Patronat Municipal d'Escoles d'Infants.

Aquest Conveni marca un seguit d'aspectes que tenen una important traducció pràctica:

- L'EAP intervé d'una forma preferent a les quatre escoles municipals (Ciutat Antiga, Son Roca, Santa Catalina i S'Arenal). Aquestes escoles disposen de Mestra de Suport en plantilla.

- L'EAP intervé també (amb una periodicitat inferior) a les escoles privades, que es troben dins el registre municipal, i que participen del Conveni Ajuntament-Conselleria mitjançant el Bono Escolar⁽²⁾. Per a aquestes escoles, que no disposen de Mestre/a de Suport, és l'Ajuntament, concretament el Patronat Municipal d'Escoles d'Infants, qui aporta un Equip de Suport itinerant per donar cobertura als infants amb necessitats educatives especials que s'hi troben escolaritzats.

Així doncs, consideram important deixar constància de les funcions específiques de cada un d'aquests equips, que depenen d'entitats diferents (Conselleria i Ajuntament).

A-1) L'Equip d'Atenció Primerenca

Aquest equip està constituït per les següents professionals: 2 psicopedagogues; 2 logopedes i 1 treballadora social.

Les seves funcions (segons el seu Pla d'Actuació actual) són:

a) Relatives a l'actuació en el sector:

Casa Pomar Flores

PAPERS PINTATS I PINTURES
ARTICLES PER A ARTISTES
VASES I MOTLLURES



SANT MIQUEL, 77

07002

Palma de Mallorca

Telèfon 971 72 14 83

Fax 971 71 93 12

- Conèixer els recursos i serveis de la comunitat i donar-se a conèixer a aquells organismes i institucions amb competències dins el camp de la infància.

- Avaluació Psicopedagògica, dictamen i seguiment per:

- Escolaritzar aquells infants que sol·liciten plaça a les escoles del conveni

- Derivar a nous centres escolars l'alumnat amb n.e.e que finalitza l'escolarització a les escoles infantils

- Coordinar i col·laborar amb altres organismes i institucions (equip de suport, EOEPs, IBAS, INSALUT..)

b) Relatives a les escoles d'actuació preferent⁽³⁾:

- Col·laboració en els processos d'elaboració, desenvolupament, avaluació i revisió del PEC i del PCC de manera que garanteixin una adequada atenció a la diversitat, assessorar i donar suport als equips docents en tots aquells aspectes psicopedagògics i organitzatius que afectin el bon funcionament del centre.

- Detecció d'alumnes amb dificultats o d'alt risc (prevenir l'aparició de problemes en el desenvolupament).

- Oferir la resposta educativa més adequada als i a les alumnes amb n.e.e o en situació de desavantatge:

- valorar els infants amb nee en el seu con-

text escolar i familiar

- col·laborar amb el/la mestre/a en la definició de les nee i en el disseny de les adaptacions curriculars individuals, així com del seu seguiment i avaluació

- promoció escolar interna/externa

- Realitzar un treball coordinat EAP/ Centre/ Família.

A-2) L'Equip de Suport

L'equip de suport itinerant disposa actualment de 4 Psicopedagogues que donen cobertura a les diferents escoles del Registre Municipal que participen del Conveni Ajuntament- Conselleria d'Educació. Les seves funcions són les següents:

- * Atendre i donar suport als alumnes amb necessitats educatives especials per tal d'afavorir la seva participació dins l'aula en les diferents activitats que es proposin.

- * Oferir un suport individualitzat a aquells infants amb nee que ho requereixin per tal de reforçar aspectes específics.

- * Elaborar, fer el seguiment i l'avaluació de les adaptacions curriculars individualitzades en col·laboració amb el/la mestre/a i les persones que intervenen d'una manera directa amb l'infant (EAP).

- * Recollir i elaborar material adaptat a les necessitats específiques dels infants.

- * Mantenir un contacte continuat amb les famílies per tal d'anar avaluant i valorant el procés d'aprenentatge dels seus fills i els aspectes que es treballen des de l'escoleta.

- * Coordinar totes les passes i adaptacions que es duguin a terme amb cada infant amb totes aquelles persones que tenen una presència en el seu procés d'aprenentatge: tutor/a, EAP, altres (ONCE, IBAS, ...).

- * Constituir un recurs per al centre per a l'adequada atenció a la diversitat.

B) La intervenció a centres educatius al Segon Cicle d'Educació Infantil (3-6)
Els Equips Generals



d'Orientació Educativa i Psicopedagògica són equips de sector⁽⁴⁾ que es dediquen a l'orientació i atenció educativa als centres d'Educació Infantil, Primària i Secundària. Pel tema que ens ocupa, l'Atenció Primerenca, aquests equips intervenen en el Segon Cicle d'Educació Infantil (3-6 anys). Les seves funcions són gairebé les mateixes que s'han exposat per a l'Equip d'Atenció Primerenca i es coordinen amb els equips de suport dels centres escolars corresponents.

C) La intervenció des del Centre d'Estimulació
Quan parlem de Centre d'Estimulació ens referim a tots aquells centres que realitzen una estimulació específica i, alhora, complementària amb la tasca realitzada des dels centres escolars. Aquesta estimulació suposa un ajut i un suport més amb el qual compta l'infant i la seva família dins tota la xarxa de serveis educatius. Els centres que contempen programes d'Atenció Primerenca a Mallorca són els següents:

a) Servei de Valoració i Atenció Precoç de l'IBAS

b) ONCE-CONSELLERIA D'EDUCACIÓ I CULTURA (específic per a infants amb dèficit visual)

c) Centres d'Educació Especial: ASNIMO (específic per a infants amb la Síndrome de Down); ASPACE (específic per a infants amb Paràlisi

Cerebral); Gaspar Hauser (específic per a infants amb Autisme); Mater Misericordiae, Joan XXIII (Inca); Joan Mesquida (Manacor). Aquests tres centres atenen infants amb diverses discapacitats.

Referències

Grupo de Atención Temprana (2000). *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.
Sánchez Asín, A. (1997). *Atención Temprana. Programa de 0 a 3 años*. Barcelona: Cedecs Editorial.0

Notes

(1) Dins aquest apartat no contemplam la intervenció des del centre hospitalari.

(2) El Bono Escolar és un ajut econòmic que es concedeix a algunes famílies per a cobrir despeses d'escolarització, menjador i transport que té, com a contrapartida, el compromís de l'escoleta de guardar places per a l'escolarització d'infants amb necessitats educatives especials. El poder constar com escoleta de Bono (dins el conveni esmentat) implica reunir uns requisits de funcionament, espais, ratios, professionals, etc, que es considerin adequats per a una bona atenció als infants.

(3) Les funcions relatives a l'actuació a les escoles infantils del registre municipal amb alumnes amb n.e.e són les mateixes que a les escoles preferents, malgrat la periodicitat d'actuació sigui inferior.

(4) A Mallorca hi ha 4 Equips Grals d'Orientació Educativa i Psicopedagògica: Palma A, Palma B, Sector Inca i Sector Manacor.

SESSIONS CLÍNiques DE L'ISEP

Institut superior
d'estudis
psicològics



15 - 02 - 2002 *Intervención en las secuelas de la hiperactividad.*

Luz Comas. Psicòloga educativa. ISEP Illes Balears

8 - 02 - 2002 *Atención temprana.*

Luz Comas. Psicòloga educativa. ISEP Illes Balears

22 - 02 - 2002 *Intervención en dislexia.*

Neus Buisan. Professora de l'ISEP Barcelona

12 - 04 - 2002 *Un caso de trastorno específico del aprendizaje.*

Pilar Sola. Pedagoga de l'ISEP Barcelona

LLOC
HORARI
INFORMACIÓ

Col·legi Lluís Vives C/ Sant Joan de la Salle, 5
de 19 a 21h.
Telèfon 971 27 61 51

FAMÍLIA, ESCOLA I DIFICULTATS D'APRENENTATGE

Begoña de la Iglesia Mayol
Professora del Dept. de Ciències de l'Educació de la UIB

Les paraules que posen títol a aquest escrit ens conviden a fer una primera reflexió sobre qui se n'ocupa dels infants amb dificultats d'aprenentatge (DA): l'escola? la família?... Si es recorre a la legislació, ens adonem que són subjectes no considerats per la llei, ja que no entren a formar part del col·lectiu d'alumnes amb necessitats educatives especials, perquè, per definició⁽¹⁾, les DA no són fruit d'un dèficit intel·lectual.

Del fet de no ser emparats per la llei de manera específica, se'n deriva la manca de suports que es dediquen a les necessitats que presenten els alumnes amb DA. Conseqüentment, la responsabilitat d'atendre aquests infants recau totalment sobre la família i també sobre el professorat en qüestió.

El que cal diferenciar és la manera en què és viscuda aquesta responsabilitat des de l'escola i des de la família, per la qual cosa seria necessari presentar les valoracions que es fan des d'ambdós contextos. És per mor de les limitacions d'espai que, en aquest article, prioritzarem la veu de les famílies.

La realitat de les famílies amb infants que presenten dificultats d'aprenentatge

Les conclusions que anam a aportar amb les línies següents, sorgeixen a partir de 97 entrevistes realitzades a famílies de les Illes Balears amb infants que presenten DA i que romanien escolaritzats a l'etapa d'educació primària durant el curs 2000-2001.

A més, també hem de considerar, per tal de fer una lectura adient dels resultats obtinguts, que la

mostra de famílies va sorgir d'un procés de mostrejat sense probabilitat, tot seguint el següent procés: es convidà a col·laborar, a partir d'una circular (via fax o e-mail), els 227 centres de primària de les Illes Balears i vàrem rebre la resposta de 20 escoles. Entre aquestes respostes ens enviaren 13 llistats amb els números de telèfon de 108 famílies, de les quals en vàrem poder localitzar 97.

Assumint les limitacions que se'n deriven de les característiques de la mostra emprada per dur a terme l'anàlisi de la realitat que viuen les famílies amb infants que presenten DA, a continuació es presenten una sèrie de conclusions a les quals arribarem a partir de les converses mantingudes amb les mares i els pares que participaren voluntàriament en aquest estudi.

El primer que podem posar de manifest, amb l'objectiu de deixar constància de les necessitats expressades pels pares i mares dels infants amb DA, és que les famílies que consideren que manquen **recursos personals** a l'escola són les que més preocupació expressen vers el tema de les DA, però no són les que més actuen per atendre la problemàtica. Aquesta relació ens duu a afirmar

que els que no actuen però es preocupen (consciència passiva) són els que detecten la manca de recursos personals, perquè són els que realment noten a faltar la seva ajuda a l'escola. En un segon nivell d'anàlisi, arribam a la conclusió que són les famílies dels centres públics les que, majoritàriament, detecten i expressen notar a faltar recursos personals a l'escola per atendre les necessitats dels seus fills-es.

La majoria de famílies expressa desacord en què es treguin els alumnes amb DA de l'aula, ja que consideren negatiu que l'infant amb DA perdi la matèria que s'està fent i i deixi d'aprendre amb el seu grup de referència. Aquest desacord fa que quan surten d'escola siguin alumnes que es dediquin majoritàriament a fer deures per tal de no perdre el que fan els companys.

Sobre la relació entre el nivell de coneixement i el tipus de contacte que es manté, gràcies als resultats obtinguts, podem dir que sí que coincideix el **tipus de contacte** que mantenen amb el centre les famílies que coneixen el tractament de les DA i les famílies que no tenen cap informació sobre com s'intervé; així, podem concloure que l'important és la qualitat del contacte i no tant la quantitat i/o periodicitat d'aquests. Per tal motiu, Kellaghan i col. (1993) proposen certes estratègies i programes per establir relacions entre l'escola i la família en tres nivells:

a) Pròximes: els pares i les mares participen en l'ensenyança de l'escola, col·laborant amb el mestre o la mestra. Les famílies desenvolupen també tasques a casa similars a les que els infants fan a l'escola.

b) Intermèdies: comunicació entre ambdós contextos a través de camins molt diferents (agenda, circulars, reunions...).

c) Distants: suports a la salut i benestar dels

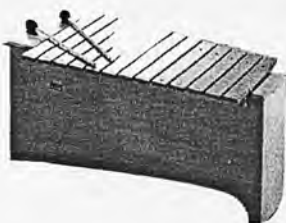


infants en general. Assistència a escola de pares i mares de la comunitat.

Seguint la classificació de Kellaghan i col (1993)⁽²⁾, podem concloure que el tipus de contacte que mantenen les famílies que han participat en la investigació és, en general, de caire intermedi. És important anunciar que les famílies que es disposaven a **explicar com s'intervé** en el centre amb les DA, la majoria expressava desacord en què es treguin els alumnes amb DA de l'aula, ja que consideren negatiu que l'infant amb DA perdi

Pedagogia
Musical

PARTITURES,
VENT I CORDA



MUSICASA
CONSERVATORI



Sol·liciti'ns
el catàleg

Nou Centre:

C/ Sant Francesc de Sales, 16
(Rotonda Conservatori) PALMA
Tel. 971 72 28 26
www.musicasa.com

la matèria que s'està fent i i deixi d'aprendre amb el seu grup de referència. A més, aquest tipus de suport que estructura l'escola fa que augmenti la preocupació expressada per les famílies amb la frase "em preocupa que quedi endarrera" i, consegüentment, quan surten d'escola són alumnes que es dediquen majoritàriament a fer deures per tal de no perdre el que fan els companys.

A l'estudi que hem dut a terme, també ens crida l'atenció que el **nivell de consciència** activa dels pares i mares dels infants amb DA (es preocupen i fan alguna cosa per atendre la DA del fill-a), sigui tan elevat (67,0%), en relació al baix nivell de coneixement sobre com s'intervé amb les DA en el centre (37,1%). Aquesta relació ens duu a pensar que allò que realment indueix a actuar i a interessar-se per la intervenció que es realitza a l'escola, no és la preocupació per la DA, sinó tot el contrari. L'angoixa crea bloqueig i no permet actuar adientment amb la DA dels fills-es. Per aquest, i molts altres motius, pensam que és imprescindible la intervenció de figures professionals que ajudin a desbloquejar la situació i a davallar el nivell de preocupació existent, així com que s'encarreguin d'apropar ambdós contextos (família i escola). Les funcions dels perfils professionals als quals ens referim pensam que podrien ser assumides per l'orientador-a, o per la o el mestre de suport del centre, ja que consten entre les que emmarquen les seves actuacions en el centre.

Però els resultats obtinguts ens demostren que les famílies no solen disposar d'aquest tipus d'ajuts. Cal dir que a un 43% de les famílies no se'ls ha notificat a una reunió específica la DA del fill-a, sinó que s'han emprat altres **vies de comunicació** poc recomanables per donar una informació d'aquest tipus (agenda, circulars, arrel d'aquesta investigació...).

També és rellevant que un 43,3% de famílies no hagin rebut cap **tipus d'orientació** per tal de beneficiar-se dels recursos que necessiten. Una vegada més, se'ns confirma que la família de l'infant amb DA és una realitat desatesa per mor de la prioritat que es dona a altres problemàtiques dins l'escola. Aquest fet l'evidenciam amb la figura de l'especialista (mestre-a de suport, psicòleg-a, orientador-a, logopeda...) que, com a criteri per intervenir amb preferència, adopta el quocient intel·lectual dels infants, i considera prioritaris els i les alumnes amb dèficits en aquest nivell.

Aquesta situació desavantatjosa per a la família amb fills-es amb DA, crea un tancament considerable a l'hora de pensar d'on seria just rebre les ajudes necessàries per poder intervenir adient-

ment en la problemàtica dels fill-es. Ens sobta que un 40,2% expressi la necessitat que el tutor-a dediqui més atenció als infants quan valoren positivament aquesta figura. Aquesta reacció és coherent amb el bloqueig abans explicat, ja que moltes famílies expressen l'ideal que els agradaria aconseguir, enlloc de centrar-se en altres possibilitat d'ajuda. No coneixen més recursos que el mestre-a/tutor-a que, en la majoria dels casos, atén les DA dels seus fills-es.

Així, quan se'ls demana: qui pensa que hauria de **finançar els recursos** per atendre les DA del seu fill-a?, el 21% de les famílies creu que no hi ha alternativa, que és un problema que els ha "tocat" a ells i que són ells que han d'assumir les despeses. Per altra banda, el 33% de les famílies afirma que és l'escola la institució que ha de finançar els ajuts per atendre les DA dels seus fills-es. Generalment, les famílies que atribueixen a l'escola aquesta responsabilitat no és perquè se'n desentenen de la DA del fill-a, sinó més bé és perquè són famílies que ja estan pagant serveis escolars que, en teoria, es destinen a l'atenció a la diversitat de l'alumnat (logopeda, orientador, activitats extraescolars, menjador, polisportiu...). Tot i així, volem comentar el resultat que posa de manifest que un 70% de les famílies considera que l'administració pública no cobreix les necessitats dels i de les alumnes que presenten DA.

Com ens apropam?

Després de llegir les conclusions de l'estudi i de contrastar-les amb la realitat que viuen els-les docents en els centres, veim com la distància entre l'entorn familiar i l'escola, és, de cada vegada, més evident. Per això, pensam que es fan indispensables pautes per a l'apropament d'ambdós contextos. El que és important és que aquest procés d'apropament no sigui vist com una responsabilitat unidireccional: "l'escola ha de fer..., perquè la família participi".

Llavors, intentant ser coherents amb aquest plantejament, oferim una sèrie de suggeriments per a les famílies a l'hora de participar a l'escola i de mantenir una comunicació funcional amb els-les tutors-es dels seus fills-es.

Quan es parla de les DA de l'infant, la família pot intentar posar en pràctica les següents estratègies⁽³⁾:

1. *Definir el context.* Es pot demanar al docent que concreti en quines condicions, o en quines situacions, l'infant presenta DA. Aquesta informació ens servirà per identificar els factors que obstaculitzen l'aprenentatge del subjecte, amb l'objectiu d'evitar-los arreu.

2. *Identificar el tipus d'ajuda.* Demanar informació sobre l'ajuda que s'ha estat donant a l'infant per superar el problema, amb l'objectiu de valorar el que s'està fent i continuar amb el suport a casa.

3. *Elaborar un pla d'intervenció conjunta.* Concretar què es pot fer des de la llar diàriament per facilitar el procés d'aprenentatge de l'alumne-a.

4. *Concertar entrevistes per al seguiment.* Cal anar demanant preguntes com: Què està fent l'infant a l'aula? En quines coses el sorprèn? Quin objectiu encara no hem assolit? Què podem modificar? Com podem seguir col·laborant?...

Algunes vegades resulta efectiu incloure l'infant amb DA a l'hora d'establir els objectius i en la revisió de l'efectivitat dels plans d'intervenció. Aquesta també és una manera per motivar els i les alumnes a tenir èxit a l'escola, el fet de veure la família i els mestres treballar de manera conjunta. Per acabar, cal dir que, malgrat que aquestes pautes fossin pensades per a aquelles famílies amb infants amb DA, són útils i poden funcionar amb qualsevol realitat familiar.

Referències

Clark, Ann-Marie (2000). *Parent-Teacher conferences: Suggestions for parents.* ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Elementary and early childhood Education Champaign IL. ED438982

Lacasa, Pilar (1997). *Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa.* Madrid: Aprendizaje Visor.

National Joint Committee for Learning Disabilities (1988). *Inservice programs in learning disabilities.* *Journal of Learning Disabilities*, 21, 53-55.

Notes

(1) Com a definició de referència s'assumeix la que el National Joint Committee on Learning Disabilities va establir l'any 1981: "Dificultats d'aprenentatge és un terme genèric que fa referència a un grup heterogeni de desordres manifestats en dificultats significatives en l'adquisició i ús de l'escolta, la parla, la lectura, l'escriptura, en el raonament o en les habilitats matemàtiques"(National Joint Committee for Learning Disabilities, 1988).

(2) Citat a Lacasa, Pilar (1997, 140)

(3) Extreptes de Clark, Ann-Marie (2000)

Ara tenir un piano és més fàcil



Sense necessitat de comprar-lo, decideixi

LLOGUER-OPCIÓ COMPRA AIXÍ DE FÀCIL

Si el seu fill o filla comença a estudiar piano, vostè ha de pensar en la necessitat de tenir un piano a casa seva.

És lògic que la decisió de comprar-lo definitivament la prengui segons els resultats del curs.

No es preocupi: **MUSICASA** li soluciona aquest problema.

MUSICASA li cedeix un piano, acústic o digital.

NOMÉS PER 8.700.- ptes. mensuals, més quota inicial de 28.990.- ptes. Per exemple:

Si vostè decideix comprar el piano que li vàrem cedir, fa un any o més, o qualsevol altra marca,

li descomptarem 133.300 ptes.-

YAMAHA

MUSICASA

Pl. Es Fortí, 1
(cantonada Passeig Mallorca)
Palma de Mallorca
Telf. 971 281559

L'ELABORACIÓ DE LES ADAPTACIONS CURRICULARS INDIVIDUALITZADES (ACI) A SECUNDÀRIA: UNA PRIMERA INSTANTÀNIA

Maria Rosa Rosselló Ramon
Professora del Dept. de Ciències de l'Educació de la UIB

En aquest article es presenta el resum d'una investigació duita a terme el curs passat, en el marc de l'assignatura *Disseny i estratègies per a l'elaboració de les adaptacions curriculars de la licenciatura de Psicopedagogia*⁽¹⁾. Vam iniciar aquesta recerca amb la idea de tenir una primera "radiografia" que ens permetés, d'una banda, copsar les pràctiques més habituals relacionades amb l'elaboració de les ACI a l'etapa de secundària i, de l'altra, poder recollir les inquietuds i els obstacles que manifestaven els diversos professionals implicats en aquesta tasca.

En concret, la recerca es proposava els objectius següents:

1. Identificar els principals components que conformen les ACI.
2. Descriure el sentit i les finalitats que, en opinió dels professionals, té aquest instrument.
3. Recollir dades sobre el procés d'elaboració i els protagonistes implicats.
4. Averiguar la formació que tenen els diversos professionals sobre el tema.
5. Formular propostes que permetin la millora de les pràctiques de l'ACI.

Per a la consecució d'aquests objectius vam dissenyar una entrevista semi-oberta, la qual va ser passada a una mostra formada per 24 professors-tutors, 12 professors de suport, 12 orientadors i 24 professors d'àmbit de 12 centres de secundària ubicats a Palma i a distints pobles de Mallorca (Llucmajor, Inca i Felanitx). Som conscients que aquesta mostra no compleix amb els requisits estadísticament consensuats i que, per tant, els resultats no es poden generalitzar. Sols s'erveixen per

fer una sèrie de constatacions que, sense validesa estadística, poden ajudar-nos a contrastar les nostres intuïcions i, el que és més important, poden servir per provocar un caramull de reflexions sobre la qualitat dels aprenentatges que duen a terme els alumnes amb nee de la nostra comunitat. Un cop transcrits, les entrevistes van ser analitzades mitjançant un sistema de categories que s'estructurava de la forma següent:

1. Responsables de l'elaboració.

Quasi sempre el responsable de l'elaboració de l'ACI és el professorat de suport el qual compte, en reduïdes ocasions, amb el professorat tutor o algun professor d'àrea involucrat personalment en la temàtica. Destaca en aquest sentit, l'escassa participació i implicació que manifesta tenir el professorat d'àmbit.

Això no obstant, els únics professionals que confessen tenir una formació específica sobre el tema són els orientadors del centre. La resta de professionals es considera autodidacta i, concretament, el professorat tutor manifesta tenir una nul·la for-

mació al respecte.

D'altra banda, quan s'interroga la mostra sobre els moments de coordinació, les opinions es reparteixen en dos blocs: la meitat de la mostra no té un període de temps prefixat, sinó que aquest s'improvitza segons les necessitats i les disponibilitats de cada professional; la resta, manifesta fer servir les reunions d'etapa que el centre ha establert i les juntes de coordinació que es fan en començar cada trimestre.

2. Destinataris de l'ACI.

La majoria d'alumnes per als quals s'elabora l'ACI són alumnes que tenen el dictamen de la Conselleria i que presenten discapacitats manifestes. Sols en un cas, es reconeix haver elaborat l'ACI per a un alumne d'incorporació tardana i de parla diferent al castellà o al català. L'ACI es destina, per tant, als alumnes d'integració, la qual cosa ens dibuixa un perfil d'aquest instrument molt lligat al marc administratiu.

3. Contingut de l'ACI.

Les àrees que més s'adapten són la de llengua catalana i/o castellana i la de matemàtiques, ja que són

les considerades per la mostra com més importants en l'escolaritat dels alumnes i les que tenen un major pes per treballar l'autonomia personal. Altrament, a l'hora de concretar les adaptacions, els professionals utilitzen en major mesura els continguts que no pas els objectius.

Dins aquest apartat, una altra dada interessant és el referent que s'empra en l'elaboració de l'ACI, sobre el qual no hi ha cap tipus de consens. En alguns casos, es fa servir el nivell de competència curricular i l'informe de l'alumne; en altres, els criteris d'avaluació del curs; i sols en un cas, la programació d'aula.

4. Relació de l'ACI amb el treball d'aula.

Malgrat que els professionals confessen combinar les modalitats de suport dins i fora de l'aula, en la major part dels casos, l'alumnat amb nee treballa una proposta específica i desvinculada del treball que duen a terme la resta dels seus companys. Es treballa a partir d'activitats i materials (fitxes, llibres de text, programes d'ordinador,...) que, essent de la mateixa àrea, pertanyen a continguts de cicles inferiors. Sols en dos casos, i per temes puntuals, els entrevistats confessen adequar "sobre la

WEIB

El web educatiu
de les Illes Balears

Adreça electrònica per al professorat de les Illes Balears

El professorat d'ensenyament infantil, primari i secundari de les Illes Balears pot sol·licitar una adreça electrònica que podrà fer servir com una eina més de treball a la seva disposició.

L'adreça electrònica tindrà la forma: *nom_usuari @ educació.caib.es*, i serà allotjada dins d'un servidor de la CAIB.

L'identificador *nom_usuari* serà assignat per la Conselleria d'Educació i Cultura, a partir de la lletra inicial del nom, i seguida del primer llinatge.

Si voleu donar-vos d'alta com a usuaris o usuàries de l'adreça electrònica, accediu a la pàgina web

<http://weib.caib.es>

a l'apartat **sol·licitud d'adreça electrònica**.

marxa" els mateixos exercicis que està treballant la resta de la classe. En qualsevol cas, la proposta de treball diari ni forma part de l'ACI ni s'adjunta a la programació d'aula.

5. Format o protocols.

En primer lloc, cal destacar que la major part del professorat tutor entrevistat desconeix el protocol o document que s'empra per elaborar l'ACI, perquè manifesta "no estar directament implicat en la seva elaboració". Les aportacions d'aquest col·lectiu són normalment de caire parcial (concreten el nivell de competència curricular i/o els criteris d'avaluació). De fet, a l'hora de recollir els exemples de cada centre aquests foren facilitats sempre pel professorat de suport i, puntualment, per l'orientador.

En segon lloc, els centres analitzats fan servir documents de format diferent a l'hora de concretar l'ACI. Això no obstant, aquests documents tenen una estructura similar, marcada pel protocol proposat pel MEC (1992, 1999) i reinterpretat per les Instruccions de la Direcció General d'Ordenació i Innovació per al curs 2000/01 que regulen les actuacions quant a l'elaboració, desenvolupament i seguiment de les ACI. Els components que apareixen a tots els protocols revisats són els següents:

- Nivell de competència curricular de l'alumne.
- Criteris d'avaluació.
- Proposta d'adaptació.
- Metodologia i avaluació.

A més d'aquests components "comuns", que són els únics que apareixen en la meitat dels casos ana-



Segons la mostra, l'ACI serveix per fer una previsió i una revisió d'allò que ha de treballar l'alumnat amb nee, encara que, el professorat de suport remarca i matisa que aquesta utilitat sols s'acompleix quan el procés d'elaboració es fa ben fet. Per aquest col·lectiu, un dels problemes més greus és la escassa col·laboració i participació que troben en la resta de professionals per elaborar i posar en pràctica les ACI.

litzats, la resta de protocols amplien el repertori incloent-hi alguns dels components següents: dades de l'alumne (història escolar, context familiar, ...), dades del document, persones implicades en l'elaboració de l'ACI, necessitats educatives especials, estil d'aprenentatge, modalitat i organització del suport, criteris de promoció, col·laboració amb la família, acta de la reunió i seguiment de l'ACI.

6. Utilitat/finalitat de l'ACI.

En opinió de la mostra, l'ACI serveix per fer una previsió i una revisió d'allò que ha de treballar l'alumnat amb nee, encara que, el professorat de suport remarca i matisa que aquesta utilitat sols s'acompleix quan el procés d'elaboració es fa ben fet. Per aquest col·lectiu, un dels problemes més greus és la escassa col·laboració i participació que troben en la resta de professionals per elaborar i posar en pràctica les ACI.

En canvi, un 45 % del professorat tutor opina que l'ACI resulta poc funcional i de reduïda utilitat ja que mai se n'acaben de treure els resultats pretesos. Finalment, un tercer grup dels entrevistats dóna una resposta més genèrica i afirma que es tracta d'una eina per atendre la diversitat, de la qual el màxim beneficiari és l'alumnat d'integració.

7. Opinions sobre el procés d'elaboració i revisió.

En opinió de la mostra, les ACI s'elaboren majoritàriament durant el primer trimestre del curs o, si més no, en acabar la primera avaluació. Sols en dos centres, els professionals manifesten que l'esmentat instrument s'elabora i es revisa al llarg de tot el curs.

Pel que fa a les hores dedicades a aquest procés, les respostes varien ostensiblement entre els que hi dediquen 2 hores setmanals, aquells que ho redueixen a 2 o 3 hores al mes i, finalment, els que declaren invertir totes les "hores buides".

No passa el mateix quant a la revisió de l'instrument. Majoritàriament s'afirma que aquesta eina es revisa en acabar cada sessió d'avaluació, la qual

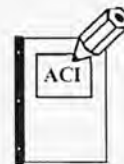
cosa manté una estreta relació amb les respostes recollides a l'apartat següent.

8. L'ACI i l'informe escolar.

La meitat de la mostra assegura que, en el cas de l'alumnat amb nee, es fa servir el mateix informe que per a la resta dels companys de classe, però que s'especifiquen amb un asterisc (*) les àrees que estan adaptades. L'altra meitat, a més a més, completa la informació amb anotacions i observa-

cions concretes sobre allò que realment ha treballat l'alumnat amb nee. Finalment, els professionals que treballen en dos dels centres entrevistats comenten que elaboren un informe específic i concret que parteix de les capacitats de cada alumne i que recull els resultats de llurs aprenentatges.

Pel que fa a les hores dedicades a aquest procés, les respostes varien ostensiblement entre els que hi dediquen 2 hores setmanals, aquells que ho redueixen a 2 o 3 hores al mes i, finalment, els que declaren invertir totes les "hores buides".



9. Coneixença que tenen les famílies de l'ACI.

En termes generals, els professionals reconeixen que s'informa a les famílies no tant de l'ACI com de les finalitats del treball que es proposen amb els alumnes amb nee i que aquesta informació es dona mitjançant dues o tres reunions específiques que es mantenen al llarg del curs escolar. Alguns d'aquests professionals comenten, a més a més, la necessitat d'augmentar i millorar els canals de comunicació amb les famílies, i assenyalen que aquest és un punt poc "aprofitat" per a l'aprenentatge escolar.

Com ja hem assenyalat anteriorment, les constatacions que acabam de fer són de caire provisional. Ens informen sobre les pràctiques que porten a terme alguns professionals, però, també, deixen de banda molts d'aspectes i elements sense analitzar. En qualsevol cas, des del nostre punt de vista ens serveixen per afrontar un doble repte. En primer lloc, dissenyar una recerca que, adreçada a tots els centres de Balears, ens permetés tenir una "instanània" més exacta i completa sobre el tema. En segon lloc, ens convida a reflexionar sobre algunes de les preguntes següents:

- Per què les ACI s'adrecen sols als alumnes amb discapacitat "declarada"? Què passa amb l'alumnat que té dificultats d'aprenentatge? Què passa amb l'alumnat d'incorporació tardana? Què passa amb l'alumnat d'altres habilitats?

- Com relacionar l'ACI amb el treball que quotidianament realitza l'alumnat amb nee? Amaguen les ACI programacions individualitzades paral·leles? Quin és el currículum explícit i ocult que rep l'alumnat amb nee?

- Per què la feina de l'elaboració de l'ACI recau exclusivament en el professorat de suport? Per què la resta de professorat, incloent-hi l'orientador del centre, hi participa tan poc?

- Com millorar la implicació i participació de tots els professionals? Quin coneixement i ús han de fer les famílies de l'ACI?

La resposta a aquestes i altres preguntes ens pot ajudar a deixar de veure l'ACI exclusivament com un document i donar pas a una concepció més dinàmica: aquella que concep l'ACI com un procés i una eina de comunicació interprofessional. Construir aquesta resposta suposa que els especia-

listes toquem de *peus a terra* i deixem de dissenyar models, crear programes, i establir normes des dels nostres despatxos. Suposa també que els pràctics tinguem voluntat i esforç per aconseguir-ho. Però, tant en un cas com en l'altre, el cert és que no ens podem amagar darrera els dictats tècnics i prescriptius provinents de l'Administració per excusar la nostra comoditat: l'ACI pot ser una excusa per coordinar-nos millor.

Referències

* MEC (1992). *Adaptaciones curriculares*. Madrid: MEC

* MEC. Servicio de Orientación Educativa y Educación Especial (Coord.) (1999). *Adaptaciones curriculares en E.S.O. Guía para cumplimentar el Documento Individualizado de Adaptación Curricular (DIAC)*. Madrid: MEC. CIDE.

* Instruccions de la Direcció General d'Ordenació i Innovació per al curs 2000/01, que regulen les actuacions dels centres educatius de les Illes Balears d'educació infantil, educació primària i educació secundària obligatòria, quant a l'elaboració, desenvolupament i seguiment de les adaptacions curriculars individualitzades per a l'alumnat amb nee, com també l'avaluació i la promoció d'aquest alumnat.

Notes

(1) La recerca va comptar amb la participació dels alumnes següents: J.I. Albons; P. Busquets; M. Cardona; M.M. Castor; S. Darder; L. Garrido; M. Gelabert; E. Jaume; F. Jiménez; C. López; M.A. Manera; S. Martínez; M. Vila i Y. Baravalle.

LES MESURES EXTRAORDINÀRIES D'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT A L'ESO: LA DISTÀNCIA ENTRE LA TEORIA I LA PRÀCTICA

Sebastià Verger Gelabert
Professor del Dept. de Ciències de l'Educació de la UIB

L'atenció educativa adaptada a la diversitat de l'alumnat ha estat, és i, possiblement, continuarà sent, un dels temes que més discussió genera en l'educació obligatòria. De forma més accentuada en la secundària, principalment perquè suposa un plantejament global respecte els objectius, els continguts, les estratègies didàctiques i l'avaluació, elements que s'han de dur a terme en uns centres que tradicionalment funcionaven amb unes pràctiques allunyades a aquesta demanda i amb uns plantejaments organitzatius que han requerit immediats i considerables canvis. Davant aquesta situació es lògic esperar un cert distanciament entre el que es manifesta en la teoria, en els plantejaments oficials i en la realitat dels centres i de les aules.

La intenció del present article és presentar una breu anàlisi d'alguns aspectes de l'atenció a la diversitat utilitzant com a referent les mesures extraordinàries a l'ESO (programes de diversificació curricular, adaptacions curriculars individualitzades, programes de garantia social...), les quals poden ser un indicador adient per apropar-nos a la situació que, al respecte, es viu en aquesta etapa.

A l'hora d'estudiar dites mesures i el seu paper en l'actual context educatiu, podem adoptar com a condicions prèvies les resumides en els següents punts (Generalitat de Catalunya, 1996):

- L'atenció a la diversitat és un principi global que afecta tots els nivells de l'acció educativa.
- Com a conseqüència, tot el professorat del centre hi està implicat.

- Afecta tot l'alumnat i no únicament aquells que presenten dificultats específiques.

- Es concreta en un conjunt de mesures i actuacions progressives que repercutiran sobre les possibilitats d'aprenentatge dels alumnes i en el desenvolupament de les capacitats establertes en el currículum.

- Les mesures extraordinàries d'atenció a la diversitat s'aplicaran en aquells casos en què ja s'hagin esgotat totes les possibles mesures ordinàries i estigui completament justificada la necessitat d'aplicar una mesura més específica.

Si bé trobam un cert acord en la comunitat educativa (al manco en teoria) a l'hora d'aprovar aquests supòsits, la resposta oficial, elaborada per l'administració educativa, fa algunes concrecions amb la

intenció d'adaptar-se al màxim a la demanda provinent dels centres, fet que la comença a allunyar del discurs teòric del que par-teix:

- Forta promoció de les mesures extraordinàries d'atenció a la diversitat, sense haver-se avaluat la necessitat d'aquestes en relació a la resta de mesures ordinàries que, prèviament, s'han de dur a terme a cada centre.

- Dotació d'un gran nombre de professionals dedicats a donar suport a l'alumnat amb necessitats especials. Fins i tot, en aquest context, es crea l'especialista en "atenció a la diversitat", com si aquest no fos un terme inherent a la pràctica de tots els docents.

- Aquesta oferta d'especialistes per a l'alumnat amb necessitats educatives especials no va acompanyada d'una promoció paral·lela en l'aplicació de més i majors mesures ordinàries per atendre la diversitat, fet que consider suposaria una millora de les pràctiques que es desenvolupen a les aules.

Com ja s'ha comentat, aquesta resposta oficial és, en bona mesura, conseqüència de la demanda per part dels professionals que diàriament treballen en els centres amb un alumnat al qual no saben com atendre adientment. Però, al mateix temps, aquesta situació tradueix que, en realitat, el concepte d'atenció a la diversitat està excessivament relacionat amb la resposta que s'ha d'oferir a l'alumnat que presenta unes necessitats especials.

Resultat d'aquest fet és que les



mesures extraordinàries d'atenció a la diversitat no són una prolongació de les ordinàries, per la qual cosa, la seva integració en la dinàmica dels instituts deixa molt a desitjar, ja que normalment són uns recursos aïllats responsabilitat d'uns pocs docents. Aquesta afirmació és conseqüència d'un estudi (Verger, 2001) realitzat entre els professionals dels centres de secundària de Balears implicats en els programes de diversificació curricular durant del curs 2000-01, del qual en destacaria algunes idees:

a) Els docents, de forma quasi unànime, expressaren la seva confiança en l'educació i pensaven que és possible oferir una resposta adaptada a les característiques de cada un dels seus alumnes, encara que reconeixien que per això els mancaven recursos. D'aquesta manera, ens trobam amb un professorat que, d'entrada, assumeix el principi de comprensivitat en l'educació, però quan tracta específicament el concepte d'atenció a

EL VIATGE DEL SEUS SOMNIS AL SEU ABAST AMB



SERRA NORD

NOUS CAMINS PER VIATJAR

C/ 31 de Desembre, 12 - 07004 PALMA

tel.- 20 46 00 - fax.- 20 44 50

**PERQUÈ ELS OFERIM
ELS MILLORS VIATGES
ALS MILLORS PREUS!**

AMB LA QUALITAT DE



Ramonfana

la diversitat entén que, a la pràctica, la millor forma de dur a terme aquesta qüestió és a través de les mesures extraordinàries, com els programes de diversificació curricular, els de garantia social o les adaptacions curriculars individualitzades. Així, apareix una certa contradicció, ja que resulta difícil d'imaginar, com apunta Beltrán (1995), que aquestes mesures es puguin aplicar sense violentar el principi de comprensivitat, defensat com

cions escolars".

c) Per a la incorporació de l'alumnat a qualsevol mesura específica, l'avaluació psicopedagògica ha de jugar un paper fonamental, malgrat que a la pràctica té una valoració molt desigual entre els distints professionals. Així, si bé la unanimitat entre els orientadors és total quan la valoren com un element imprescindible en el procés de selecció, la resta de docents (professorat d'àmbit i caps



... caldria preguntar-nos si realment els programes de diversificació, o les altres mesures extraordinàries, exemplifiquen un bon ús dels recursos i de les pràctiques per aconseguir un veritable equilibri entre les finalitats de l'atenció a la diversitat i l'escola comprensiva

un dels conceptes rectors de l'ensenyança secundària. Fet que s'exemplifica, com ja s'ha assenyalat, quan la majoria de docents associa el concepte d'atenció a la diversitat amb l'atenció a l'alumnat que presenta necessitats educatives especials.

b) Les qüestions relacionades amb les mesures ordinàries d'atenció a la diversitat reflectiren una gran dispersió d'opinions, en temes com per exemple: l'organització dels centres, la implicació de l'alumnat en els respectius instituts, l'avaluació de les mesures ordinàries abans d'aprovar l'aplicació d'altres més específiques, la col·laboració entre departament d'orientació i departaments didàctics... respostes que deixaven entreveure que en els centres s'aplicaven mesures extraordinàries d'atenció a la diversitat sense haver esgotat altres recursos menys restrictius. Circumstància perillosa ja que, el fet de combinar un ensenyament comprensiu amb l'atenció a la diversitat pot generar pràctiques que en molts casos s'haurien d'evitar, donada la tendència a homogeneïtzar i a actuar en detriment del mateix principi d'atenció a la diversitat. En aquest sentit, Gimeno Sacristán (2000, 76) recorda que alguns cops "l'escola legítima, per la via de l'apreciació del mèrit personal de l'alumnat, les diferències i desigualtats entre individus, transformant-la en un esglaonament de consecu-

d'estudi) li donen una importància relativa, considerant que la informació que proporciona no és fonamental en aquesta selecció. Així, descobrim un altre distanciament entre el que teòricament és desitjable i les contradiccions trobades en la pràctica. Aquest fet indica que l'avaluació psicopedagògica no s'entén tal com, per exemple, proposa Solé (1998), al considerar-la no únicament una descripció, sinó una elaboració, una interpretació i una proposta que serà negociada en el diàleg i permetrà adoptar un conjunt de decisions que es traduiran en acords d'intervenció.

Tot i que no podem fer una generalització, els programes de diversificació curricular poden utilitzar-se de model en l'anàlisi de les mesures

extraordinàries d'atenció a la diversitat, tant per la gran acceptació que han tengut entre alumnat i docents, com per la ràpida incorporació d'aquests programes en els diferents centres. Ara bé, a la vista d'aquest èxit, caldria preguntar-nos si realment els programes de diversificació, o les altres mesures extraordinàries, exemplifiquen un bon ús dels recursos i de les pràctiques per aconseguir un veritable equilibri entre les finalitats de l'atenció a la diversitat i l'escola comprensiva.

Davant aquesta situació, pens que seria necessari



un canvi en la direcció de les propostes que actualment tanta demanda tenen, des dels centres i des de l'administració, sempre recordant que la lògica que ha de guiar les nostres actuacions no ha de ser la de la homogeneïtat sinó la de la diversitat (Blanco, 1995). Si bé, les mesures extraordinàries han de tenir el seu lloc i funció en l'educació obligatòria, sempre han d'estar supeditades a la resta d'actuacions ordinàries desenvolupades a les aules, fet que permetrà una educació més comprensiva i enriquidora per a tot l'alumnat, tal com afirma Giné:

Si entenem que l'escolarització de totes les persones ha de ser assegurada com a mínim fins a la seva incorporació al món laboral, si creiem que aquesta educació serà de més qualitat com més comprensiva, integral i promocionadora sigui, aleshores l'educació en la diversitat no ha de ser el problema, sinó la solució (Giné, 2000, 10).

Referències

- Beltrán Duarte, R. (1995). *Adaptaciones y diversificaciones curriculares. Análisis de la medidas establecidas por la Administración*. A J. Fernández Sierra (Coord.), *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*, (pp. 114-136). Málaga: Aljibe.
- Blanco, N. (1995). *La enseñanza secundaria obligatoria en una sociedad democrática*. A Juan Fernández Sierra (Coord.), *El trabajo docente y psicopedagógico en la educación secundaria*, (pp. 17-42). Málaga: Aljibe.
- Generalitat de Catalunya (Departament d'Ensenyament). (1996). *Atenció a la diversitat a l'ESO: 50 idees per a l'acció*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Giné Freixes, N. (2000). Presentació. A Aldámiz-Echevarría, M. M. i altres. *Com ens ho fem? Propostes per educar en la diversitat*, (pp. 7-11). Barcelona: Graó.
- Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Verger, S. (2001). *Els programes de diversificació curricular a l'educació secundària obligatòria: El difícil equilibri entre la comprensivitat i l'atenció a la diversitat*. Tesi doctoral inèdita. Universitat de les Illes Balears.



Plaça Banc de S'Oli num. 6, bxs
07002 Palma

Telèfon/Fax: 971 72 89 03

web: <http://personal4.iddeo.es/centreestudis>
e-mail: centreestudis@retemail.com

- CURS D'INICIACIÓ A L'ESPLAI
- CURSOS DE MONITORS I DIRECTORS DE TEMPS LLIURE
- SEMINARIS DE RECICLATGE
- CURSOS D'ESPECIALITZACIÓ
- ESPAI JOVE D'EXPOSICIONS
- GESTIÓ I ORGANITZACIÓ DE CAMPAMENTS, COLÒNIES,...

EL PAPER DEL MESTRE DE SUPORT PER ATENDRE LA DIVERSITAT

Cloquell, C.; Dengra, B.; García, M.J.; López, N. i Radó, J.
Mestres de suport a centres públics de Mallorca
i membres del grup de treball "Un nou model de suport per una escola de tots"

Actualment se sent parlar molt de la paraula "diversitat". És necessari que tots els que treballam en el món de l'ensenyament reflexionem sobre el pes d'aquesta paraula a la nostra pràctica educativa. L'escola és fonamentalment un lloc de diversitat. És cert que els alumnes sempre han estat diferents entre si, però actualment la diversitat es fa més evident. L'escola evidencia els canvis socials. La procedència geogràfica i cultural, el tipus de família, la situació socioeconòmica, les capacitats, els ritmes d'aprenentatge, la motivació... configuren un panorama escolar plural.

Per optimitzar el millor de cada alumne, potenciar al màxim les seves capacitats, i ajudar-lo a assolir un desenvolupament ple és imprescindible ajustar la resposta educativa a cada un dels alumnes.

Atendre la diversitat és necessari. En aquest context cal plantejar-nos quin és avui el paper del mestre de suport, tenint en compte quin és el model de suport en una escola que pretén donar resposta a cada un dels alumnes.

Abans parlarem breument del model d'escola que tots coneixem: el model d'escola tradicional. El mestre imparteix uns continguts que tots els alumnes han d'assolir; tots fan el mateix. Generalment la metodologia és rígida i el que es valora és la consecució dels objectius finals. Però hi molts d'alumnes que no hi caben, en aquest tipus d'escola. Els alumnes que per determinats motius (procedència geogràfica, capacitats...) no poden

assolir els objectius d'un currículum tancat se'ls separa, se'ls margina del grup classe. Són els alumnes diferents. De forma coherent amb aquest plantejament, els "alumnes diferents" fan altres tasques que poc o res tenen a veure amb el currículum del seu grup classe. Se'ls treu de l'aula o es queden en un racó de la classe fent altres tasques. En els pitjors dels casos trobam encara alumnes que es passen el dia fent fitxes, o treballant amb llibres de text de cursos inferiors. Òbviament no poden participar del que es fa dins l'aula.

Els professors de pedagogia terapèutica són els mestres dels alumnes del programa d'integració, i els professors de compensatòria s'encarreguen dels alumnes immigrants, d'altres ètnies i/o estrangers amb dificultats d'aprenentatge. Aquest etiquetatge -"alumne d'integració" o "alumne de compensatòria"- implica, a més, que molts de mestres es creïn baixes expectatives envers

aquests alumnes, amb els perjudicis que això causa a l'alumne. En ocasions, ni tan sols es dona a l'alumne l'oportunitat de demostrar del que és capaç. El nin és classificat a priori negativament. Ell no pot fer el que fan els altres. Entrem així en una dinàmica on pensant atendre la diversitat s'actua just al contrari. Classificar els alumnes va en contra d'atendre la diversitat.

Per atendre aquesta diversitat el que hem de fer és partir d'un currículum comú, i a partir d'aquí

Diversificar el currículum només és possible en el marc d'una escola comprensiva. L'escola comprensiva ofereix una resposta adient a les necessitats de tots els alumnes, partint sempre d'un currículum comú i oferint opcions plurals per a tots els alumnes.



anar diversificant i flexibilitzar aquest currículum perquè tots els alumnes aprenguin en un context normalitzat. Diversificar el currículum només és possible en el marc d'una escola comprensiva. L'escola comprensiva ofereix una resposta adient a les necessitats de tots els alumnes, partint sempre d'un currículum comú i oferint opcions plurals per a tots els alumnes. El punt de partida és un currículum comú però obert i flexible. Es parteix sempre de les competències dels alumnes, es plantegen processos d'aprenentatge diversificats i s'empren diverses metodologies. És important assenyalar que el que es valora és el procés d'aprenentatge i no únicament els resultats. El grup classe esdevé un grup d'alumnes diversos que participen d'un currículum comú, flexibilitzat per respondre a la individualitat de cada alumne, i on tots són part imprescindible.

Aquest model d'escola implica un model de suport diferent. És un model de suport generalitzat i dirigit al conjunt de l'escola, on el mestre de suport treballa juntament amb els professors tutors per cercar alternatives educatives que permetin diversificar i adaptar el currículum per a tots els alumnes des d'una perspectiva curricular i contextual, no des de la perspectiva pseudo-terapèutica i compensadora.

Aquesta nova concepció del suport es fonamenta en el concepte de necessitats educatives. Aquest

concepte no es refereix ni als dèficits, ni a les mancances. Ni tan sols a les persones. Són les demandes educatives que cada alumne presenta en el seu aprenentatge. Les respostes educatives es troben en l'organització que es faci dels elements i recursos que configuren el context on es desenvolupa l'acció educativa. No es tracta llavors, de classificar els alumnes, sinó d'oferir un ample ventall de possibilitats d'intervenció educativa que permeti respondre de manera adient a

totes i cada una de les necessitats dels alumnes.

Aquesta nova concepció d'escola possibilita una vertadera atenció a la diversitat, que no ha de ser entesa com mesures extraordinàries per a alumnes concrets, sinó que aquestes mesures possibiliten un desenvolupament ple de l'alumne.

La responsabilitat dels alumnes d'un grup és del professor-tutor, però per oferir una flexibilització del currículum i una diversificació metodològica es requereixen suports i ajuts professionals. El professor de suport és el professional que comparteix el treball, la planificació i la intervenció amb el tutor, que ajuda tant als alumnes com als professors per poder organitzar una xarxa de suport que atengui de manera real la diversitat. Des d'aquest plantejament la funció del professor de suport és ajudar els mestres a diversificar el procés d'ensenyança aprenentatge, potenciant una organització dinàmica i flexible de l'aula. El fet de disposar certes hores d'un professor dins l'aula



permet organitzar activitats docents de forma diferent a la tradicional. Es poden duu a terme diferents estratègies metodològiques i potenciar el treball en grups heterogenis més reduïts, facilitant així la individualització de les tasques presentades. El mestre de suport també aporta idees, estratègies i alternatives didàctiques al funcionament general de la classe, ja que les reunions periòdiques entre els professors permeten al de suport participar tant en la planificació com en el desenvolupament de les activitats acadèmiques de

quina ha de ser la feina del mestre de suport. En relació a l'organització dels recursos humans, els podem utilitzar d'una forma diferent a la que s'empra actualment a la majoria d'escoles, per tal que la tasca del mestre de suport sigui una veritable ajuda als mestres i tutors. La nostra proposta és crear un únic departament de suport a cada escola, on els professors de suport es distribueixin per cicles. D'aquesta manera és possible la cooperació entre els mestres que han de treballar junts amb uns mateixos alumnes. No fer distincions



El professor de suport és el professional que comparteix el treball, la planificació i la intervenció amb el tutor, que ajuda tant als alumnes com als professors per poder organitzar una xarxa de suport que atengui de manera real la diversitat, ajudant els mestres a diversificar el procés d'ensenyança aprenentatge, potenciant una organització dinàmica i flexible de l'aula

cada classe.

La participació del mestre de suport en el procés d'avaluació és també una tasca molt important. Si planificam una actuació didàctica centrada en l'adaptació del currículum (objectius, continguts, metodologies) es fa necessari adaptar el procés d'avaluació, atenent a les decisions preses amb anterioritat. El suport participa i col·labora en aquesta tasca complexa de preparar avaluacions distintes per a alumnes diferents. La diversificació del procés d'avaluació és una responsabilitat del tutor, que té en el suport l'ajut imprescindible per posar en pràctica aquesta decisió.

L'activitat del suport amb els alumnes sempre es realitzarà en el context de l'aula, perquè el seu objectiu és facilitar i possibilitar la participació de tots els alumnes en la dinàmica general de l'aula, compartint les activitats i experiències entre tots. El suport ajuda també a modificar les expectatives i actituds del mestre. Ofereix ajut als tutors i especialistes per promoure actuacions obertes i flexibles per atendre qualsevol alumne, al mateix temps que propicia un canvi en les actituds del mestres per facilitar la consecució d'aquest objectiu i modifica les poques expectatives que generalment es tenen en relació a determinats alumnes. Actua des del convenciment que la participació i l'aprenentatge de tots els alumnes del grup-classe - sempre que proposem una diversificació curricular - és una realitat.

Arribats en aquest punt és important assenyalar que la terminologia "mestre de pedagogia terapèutica" i "mestre d'educació compensatòria" no té sentit en el model de suport que es proposa per atendre la diversitat. És font de malentesos sobre

entre la procedència ni dels professors ni dels alumnes. El professor de suport de cada cicle col·labora amb els professors tutors d'aquest cicle per poder oferir unes situacions d'aprenentatge obertes i flexibles on tots els alumnes, sense excepcions, puguin participar i aprendre.

D'aquesta manera es romp amb els antics plantejaments compensadors i selectius. La cooperació entre els professors farà possible que els alumnes puguin aprendre a la vegada objectius i continguts diferents. Només així serà possible que l'escola comprensiva que volem esdevengui una realitat.



@educació

L'ATENCIÓ A LES PERSONES AMB DISCAPACITAT VISUAL A LES ILLES L'EQUIP ESPECÍFIC ONCE-CONSELLERIA D'EDUCACIÓ

@special

Joan Carles Mezquida Carreras (Maó)

M Àngels Ramis Martí (Palma)

Mestres de Suport de

*l'Equip Específic d'atenció a persones amb discapacitat visual
a les Illes Balears*

Han passat molts anys d'ençà dels anys 80, quan varen començar les primeres experiències d'integració d'alumnes amb ceguesa o deficiència visual a diverses escoles de les illes. Malgrat avui per avui ens sembli una època llunyana i s'hagi recorregut un llarg camí, som conscients que encara ens queda molt per fer. L'Equip Específic per a l'atenció a persones amb discapacitat visual és un equip interdisciplinari format per diferents professionals de les dues institucions que mitjançant conveni donen suport al col·lectiu d'infants i adults afectats visualment: Conselleria d'Educació i ONCE.

Aquest Equip es remunta a l'any 1981, quan el MEC va dotar de 2 places de mestres de suport adscrits a un programa especial de col·laboració amb l'ONCE en resposta a les demandes d'una associació de pares.

Progressivament es va anar configurant el que arribaria a ser l'Equip Específic actual.

1) L'equip específic: composició i funcions

Actualment consta dels següents professionals:

4 mestres itinerants a Mallorca (2 ONCE i 2 CE)

1 mestre itinerant a Menorca (CE)

1 mestra itinerant a Eivissa (ONCE)

a més de la participació a temps parcial del següents professionals de l'ONCE:

1 psicòleg, 1 treballadora social, 1 tècnic de rehabilitació, 1 especialista en tiflotecnolo-

gia, 1 tècnic en serveis bibliogràfics, 1 animador sociocultural i esportiu, oftalmòleg, òptic i d'altres professionals.

I esperam una propera ampliació de l'Equip en funció de les negociacions que duen a terme les dues institucions esmentades.

L'equip específic es defineix pels següents trets:

- *Especificitat*, actuació en aquelles línies d'avaluació i d'intervenció específiques que requereixen un coneixement i unes tècniques especialitzades

- *Coordinació*, tant interna com externa. Les activitats d'assessorament tècnic o de formació es realitzen en col·laboració amb els restants equips i també en estreta relació amb els Centres de Professors i de Recursos i d'altres institucions i serveis que incideixin en aspectes no educatius dels alumnes (centres sanitaris, IBAS,...).

- *Complementarietat*, envers les actuacions que desenvolupen altres Equips: suport especialitzat als Equips Generals, d'Atenció Primerenca i Departaments d'Orientació; i en col·laboració amb aquests als centres escolars, als alumnes i famílies, així com a diversos agents sociocomunitaris.

- *Globalitat*, la tasca d'aquest equip abasta totes les necessitats derivades de la deficiència

visual i mitjans tècnics.

Entenem que és bàsic realitzar una detecció de la problemàtica visual al més aviat possible. Per això és fonamental que els canals de coordinació entre diversos serveis sociosanitaris i institucions siguin àgils i adequats.

En les primeres etapes de la vida la intervenció psicoeducativa anirà dirigida principalment cap

... possiblement serà des del marc escolar on s'observin una sèrie de possibles signes o senyals que poden ser orientatius de deficiència visual, com per exemple: utilització predominant de les mans per explorar objectes, conductes excessives en la zona ocular, com parpallejar, arrufar les celles, desviar els ulls, postures corporals com inclinar o girar el cap...



visual que es presentin durant el procés de desenvolupament i aprenentatge d'aquests alumnes.

I el nostre àmbit d'actuació recau en:

- detecció de la població a atendre.
- atenció primerenca.
- detecció i avaluació interdisciplinària de les necessitats educatives especials de les i dels alumnes amb dèficit visual, amb la col·laboració d'altres professionals.
- participació en l'elaboració de les adaptacions curriculars.
- proposta de mesures tant de tipus general en els centres educatius o aules com d'adequacions específiques.
- disseny i elaboració de materials adaptats, instruments i proves.
- intervenció directa (en àrees específiques) i seguiment al llarg dels cicles i etapes educatives.
- disseny de programes per afavorir la intervenció dels pares en l'educació de les seves filles i els seus fills (activitats d'informació, assessorament, suport psicològic, i formació i intercanvi d'experiències amb altres pares; per tal de facilitar les seves capacitats com a educadors en la interacció familiar).
- dotació de recur-

als seus pares i familiars, així com als educadors que atendran el nin en l'escola infantil.

Els haurem d'ajudar a poder generar expectatives positives sobre les potencialitats de desenvolupament i aprenentatge dels seus fills i filles. I orientar sobre maneres d'estimular-los.

Quan es tracta d'una problemàtica que no s'hagi detectat des de les primeres etapes, possiblement serà des del marc escolar on s'observin una sèrie de possibles signes o senyals que poden ser orientatius de deficiència visual, com per exemple: utilització predominant de les mans per explorar objectes, conductes excessives en la zona ocular, com parpallejar, arrufar les celles, desviar els ulls, postures corporals com inclinar o girar el cap o caminar mirant cap avall, caminar titubejant, arrossegant els peus o topant amb obstacles, fregar-se els ulls o mantenir la mirada fixa, verme-



llures en els ulls, llàgrimes o crosteres freqüents, preferència en l'ús d'un sol ull, apropar-se o allunyar-se molt per mirar un objecte, queixes de dolor als ulls, mals de cap freqüents, visió borrosa, malestar degut a il·luminacions extremes (baixes o altes).

Serà convenient remetre les famílies a un oftalmòleg i a partir d'aquí es valorarà la necessitat d'intervenció de l'Equip Específic.

2) Les necessitats educatives especials

No trobarem cap alumne/a amb les mateixes necessitats educatives especials, per molt semblant que sigui la seva discapacitat visual. Aquesta diversitat no només és deguda als diferents factors que influeixen en la discapacitat: moment d'aparició del dèficit, progressió, existència o no de restes visuals, altres deficiències associades, sinó també a factors familiars, ambientals i contextuals així com a d'altres factors personals: motivació, capacitats cognitives, personalitat, temperament...

Resulta evident que les necessitats educatives especials no depenen exclusivament de la persona sinó que estan determinades per la interacció individu/medi.

Així i tot, podem intentar fer una pinzellada general de quines poden ser les necessitats que amb més freqüència ens podem trobar dins aquest camp:

A) Necessitats especials de mitjans d'accés al currículum

* Recursos personals: a més dels ordinaris, seran necessaris els equips específics.

* Necessitats de recursos materials extraordinaris: des dels materials didàctics més convencionals, com pugui ser un maniquí del cos humà, fins a diferents adaptacions: mapes en relleu, brúixoles adaptades, plànols en relleu i Braille, etc. Ampliacions de materials impresos. I materials altament específics: ajudes òptiques, llibres sonors, línies Braille, PC parlat, màquina Perkins, ...

* Necessitats d'adaptació de l'ambient físic: eliminació de barreres arquitectòniques, il·luminació adequada, organit-

zació del mobiliari de l'aula, senyalitzacions tàctils i acústiques de determinats punts de referència, marques visuals contrastades per facilitar la mobilitat a les persones amb baixa visió, etc.

B) Necessitats especials d'adaptació dels elements curriculars. Introducció de certs objectius i continguts específics:

* Programes d'orientació i mobilitat i d'habilitats de la vida diària.

* Programes d'estimulació visual (integrats al màxim dins les activitats de l'aula).

* Programes per a la introducció de l'ús de noves tecnologies adaptades.

* Programes que incideixen en les habilitats socials i la competència social en general: ensenyança d'habilitats socials (malgrat que aquesta àrea no hauria de ser específica per als nins i nines amb deficiència visual, sí que requereix una màxima atenció en aquests casos; el més idoni serà incorporar a la dinàmica de l'aula aquesta ense-nyança i, en tot cas, reforçar individualment alguns aspectes).

1976-2001 25è ANIVERSARI!

ES REFUGI

Via Sindicat, 21
pati interior.
(antic edifici del
Sindicat Forà)

Telèfon 971 71 67 31
07002 Ciutat de
Mallorca



**Gràcies per compartir amb
nosaltres, durant aquests
anys, les vostres aventures**

Però bàsicament s'haurà de facilitar el seu accés al currículum escolar general, el que suposa que els centres i aules incloguin mesures d'atenció a la diversitat. En relació a l'elaboració i aplicació d'algunes adaptacions individualitzades del currículum, la majoria recauen en com, quan, amb quins mitjans i en quines situacions ensenyar i avaluar, i no sobre què ensenyar.

Algunes recomanacions en relació a les adapta-



Sovint són els propis tutors els que ens suggereixen noves estratègies i recursos. En aquest sentit podem destacar una nova adaptació que han ideat els professionals del centre Baleares International School de Palma i que ha permès a un alumne amb baixa visió poder accedir al que s'escriu a la pissarra a través d'un sistema de càmera de vídeo i monitor de televisió.

cions metodològiques a tenir en compte (Bueno i Toro, 1994, 276)

a) Fer les explicacions verbals a classe com més descriptives millor.

b) Proporcionar objectes per explorar sempre que sigui possible.

c) Evitar els aspectes gestuals del llenguatge usats sense altre tipus de referència complementària que ajudi la persona amb deficiència visual.

d) Quan s'utilitzin mitjans audiovisuals, complementar-los amb l'audiodescripció.

e) Introduir materials adaptats o alternatius perquè l'alumne/a pugui participar en les activitats de l'aula.

f) Situar l'alumne/a amb un/a company/a que li pugui verbalitzar la informació visual.

g) Dedicar algun temps a la preparació i/o reforç posterior dels aprenentatges amb activitats complementàries individualitzades.

h) Reduir, el màxim possible, el renou ambiental.

i) També podem assenyalar una sèrie de suggeriments a tenir en compte pel professorat dels centres educatius (Bueno, M., Espejo, B., Rodríguez, F. i Toro, S., 1999; 2000):

1. Assumir la responsabilitat d'impartir ensenyança a tots l'alumnat de la seva classe inclòs/a l'alumne/a amb discapacitat visual

2. Esperar els mateixos resultats acadèmics en tots els seus i les seves alumnes, amb o sense problemes visuals.

3. Estimular les i els alumnes amb deficiència visual perquè adquireixin independència i responsabilitat en la realització de les tasques de l'aula, fomentant els hàbits de treball i l'ordre.

4. Adoptar una actitud positiva, ajudant

les i els altres alumnes a comprendre i a acceptar el/la company/a amb problemes visuals com a integrant del grup amb els mateixos deures i drets, fent-lo/a partícip de les activitats escolars i extraescolars.

5. Assegurar-se que tota la informació que imparteix i les activitats que desenvolupa estan a l'abast de tot l'alumnat, inclòs/a l'alumne/a amb ceguesa; prenent les mesures curriculars necessàries per facilitar la participació activa d'a-

quells que tenen necessitats educatives especials (adaptació de metodologia, materials, espais, temps...).

Quan un/a alumne/a amb deficiència visual s'hagi d'escolaritzar en un centre determinat convé dissenyar un pla d'acollida per tal de cercar una resposta a les limitacions que pugui presentar el centre en relació a les necessitats de l'infant i amb la finalitat d'apropar l'alumne/a i la seva família a la realitat del centre.

En l'educació de les persones amb deficiència visual més que parlar d'un mètode especial, hem de parlar de tècniques, formes, procediments didàctics, etc., en els quals és fonamental la creativitat que el professorat desenvolupi. Sovint són els propis tutors els que ens suggereixen noves estratègies i recursos. En aquest sentit podem destacar una nova adaptació que han ideat els professionals del centre *Baleares International School* de Palma i que ha permès a un alumne amb baixa visió poder accedir al que s'escriu a la pissarra a través d'un sistema de càmera de vídeo i monitor de televisió. Aquest alumne, que aquest curs ha iniciat els seus estudis universitaris, pot seguir les classes gràcies a aquest sistema. I segurament les idees d'aquests professionals seran l'inici d'una nova adaptació per a molts altres alumnes.

Un aspecte bàsic és el de les interaccions socials. Malgrat que ens podem trobar amb algunes dificultats en aquest aspecte, sobretot en els darrers cursos de l'educació primària, no podem oblidar la importància de les relacions personals. Els amics són fonamentals per assolir un bon auto-concepte i autoestima. És per això que és important potenciar totes aquelles activitats comunità-

ries que impliquin la participació de l'alumne/a en diversos grups socials: escoles d'estiu, camps, teatre, festes i activitats extraescolars.

D'altra banda també es poden organitzar grups d'alumnes amb deficiència visual perquè puguin conèixer persones que viuen la mateixa situació i puguin compartir experiències i sentiments.

És molt important proporcionar actuacions dirigides a potenciar la interacció social, i la competència social, a més de l'acceptació del propi dèficit visual.

Com indiquen Bueno i altres (2000) els companys dels infants amb deficiència visual aprenen a veure les coses d'una altra manera; en gran mesura, es beneficiaran de les explicacions i adaptacions que es preparen per a l'alumne/a amb deficiència visual; a més, els companys vidents, en la mesura que s'impliquin en el procés, seran capaços d'inventar i cercar recursos per ajudar el seu company amb deficiència visual.

No només ajudarem un/a alumne/a cec/ga a viure en un món de vidents, sinó que estarem ensenyant els

companys i companyes a adonar-se que l'entorn ens ofereix una àmplia gamma de sensacions auditives, tàctils, olfactivas i gustatives, que sovint ens perdem per la preponderància que tendim a donar al món visual (Bueno i altres, 2000). Són molt valuoses les experiències de formació en els propis centres escolars en relació a temes generals però que tenen una incidència molt directa en els processos d'integració d'alumnes amb deficiència visual, com per exemple: educació en valors, educació emocional, educació afectivo-sexual, assertivitat, competència social, resolució de conflictes, autoconcepte i autoestima, treball cooperatiu, etc.

3) Un punt clau: La coordinació dels serveis educatius

És bàsic establir una bona coordinació entre tots els professionals implicats i realitzar un treball en col·laboració. Les mares i els pares han de participar activament en aquest procés continu d'intercanvi d'informació.

El/la professor/a tutor/a és la figura de referència que dona coherència a les diverses coordinacions que s'hauran de realitzar entre tots els professionals (interns i externs). A l'hora d'establir el tipus

de suport que rebran els/les alumnes amb discapacitat visual s'hauran de tenir en compte diversos factors: necessitats de l'alumne/a (estimulació/rehabilitació visual, introducció del codi Braille, tècniques d'estudi, habilitats socials, activitats de la vida diària, mobilitat, tiflotecnologia, utilització d'ajudes òptiques, etc.), temps més adequat dins el propi horari del grup, espai determinat en cas que el suport es faci fora de l'aula, i les coordinacions entre diferents professionals.

Per a nosaltres la diversitat a l'escola és un aspecte enriquidor que ens porta a l'acceptació i la valoració de les diferències individuals i al desenvolupament d'un sentit d'identitat en tots i cada un dels i de les alumnes.

Entenem que la integració dels/de les alumnes amb necessitats educatives especials derivades de la discapacitat visual és responsabilitat de tots els agents implicats en la Comunitat Educativa. Les

decisiones a prendre per donar la resposta educativa més adient han de començar en els projectes educatius dels centres i anar-se concretant fins arribar a l'adaptació

individualitzada de cada cas.

Per acabar voldríem destacar la gran tasca realitzada per tots aquells professionals que han tengut o tenen alumnes amb discapacitat visual a les seves aules, ja que ells són els veritables artífexs del procés d'inclusió. Sabem que en un principi es tracta d'un repte, que crea una certa inseguretat com qualsevol situació nova i que a poc a poc es va convertint en un incentiu per reflexionar sobre què feim i com ho feim.



Referències

- Bueno Martín, M.; Toro Bueno, S. (Coors.) (1994). *Deficiència Visual. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga: Aljibe.
- Bueno Martín, M. i altres (1999). *Niños y niñas con baja visión. Recomendaciones para la familia y la escuela*. Málaga: Aljibe.
- Bueno Martín, M. i altres (2000). *Niños y niñas con ceguera. Recomendaciones para la familia y la escuela*. Málaga: Aljibe.

LA LOGOPÈDIA A LES AULES. NOVES PERSPECTIVES EN LA INTERVENCIÓ SOBRE LES DIFICULTATS DE COMUNICACIÓ I LLENGUATGE

Miquela Sastre Vidal

Logopeda i Professora Associada del Dept. de Ciències de l'Educació de la UIB

L'atenció a la diversitat dels alumnes, entesa com un repte i com una necessitat, obliga al replantejament de l'actuació de tots els components de l'equip educatiu que intervenen a la institució escolar. Un dels agents educatius implicats i presents a bona part dels centres escolars és el mestre especialista en audició i llenguatge (AL). És membre de l'equip de suport, i el seu àmbit de treball es pot considerar, d'una manera global, aquelles actuacions dirigides a la intervenció sobre el llenguatge especialment en aquells alumnes que presentin alguna dificultat en aquesta àrea.

Es pot enfocar la intervenció de l'AL des de diversos punts de vista. Per una banda, plantejant la intervenció específicament sobre el trastorn del llenguatge, i intervenint directament sobre aquest. Seria un plantejament de tipus clínic. En aquest cas l'AL avalua, planteja una intervenció preferentment fora de l'aula i treballa amb l'alumne, individualment o en petit grup.

Una altra possibilitat és ampliar aquesta visió de la logopèdia centrada en el dèficit i entendre aquesta intervenció des d'un punt de vista que, per començar, anomenarem global: el llenguatge és una de les facultats d'un subjecte, que es troba immers dins un procés formatiu més ampli, i en un context social -l'escola- que no es pot obviar. Per tant, és necessari avaluar i intervenir sobre el trastorn del llenguatge, però sense oblidar la dimensió curricular (Rigo, 1.991, 198).

L'alumne amb dificultats de llenguatge a l'escola ordinària es troba en aquest darrer context: un

subjecte que necessita intervenció per poder augmentar el seu nivell de competència lingüística, però també per seguir el procés educatiu, que es veurà compromès ja que aquest està basat en la interacció mestre-alumne. Efectivament, els alumnes amb necessitats educatives ocasionades o relacionades amb trastorns del llenguatge veuran condicionat el seu procés d'aprenentatge.

El mestre d'AL que treballa als centres educatius ha de tenir en compte aquests factors a l'hora de plantejar la seva intervenció. Ara bé, la forma de dur a terme aquest nou plantejament de la intervenció logopèdica, els canvis organitzatius i conceptuals que això suposa presenta no pocs interrogants.

Què significa intervenir sobre el llenguatge?

L'objectiu de la intervenció sobre el llenguatge és contribuir a l'increment de la competència lingüística. Augmentam la competència lingüística

Notes crítiques al Balanç Educatiu 1999-2001 de la Conselleria d'Educació i Cultura

a) Respecte a la Normativa i als organismes creats:

- 1.- Manca legislació sobre adults.
- 2.- Manca legislar sobre els Consells Escolars Municipals i Insulars.
- 3.- Ens oposam al model de Fundació per al Conservatori Superior.
- 4.- Quant al *Decret d'Organització del Servei d'Inspecció* i el sistema de selecció i la composició dels tribunals, trobam que és molt "endogàmic: de 5 membres, 4 són del cos d'inspecció. S'ha de dir que els inspectors foren els primers equipats amb un augment de 258,44 eur. (43.000 ptes.) des del juliol del 2000.
- 5.- Manca la publicació del *Decret del currículum d'ESO i Batxillerats*.
- 6.- Protestam per la no presència de l'STEI-i (sindicat majoritari en l'ensenyament) en el si del Consell de Formació Professional.

Algunes ordres i decrets s'han aprovat sense una veritable consulta a les organitzacions sindicals així com tampoc hi ha presència sindical a alguns organismes de "participació", per exemple a l'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema educatiu.

Tot i que no negam a l'Administració Educativa la seva potestat de relacionar-se directament amb els centres i el professorat, cal recordar-li que les organitzacions sindicals representatives són els interlocutors amb legitimitat democràtica i legal per negociar les condicions laborals i les seves repercussions educatives.

b) Respecte als pressuposts:

Partint de l'evolució 1998-2002:

Any	Pressupost de la Conselleria D'Educació (1) (en milions d'euros)	Pressupost de la CAIB (en milions d'euros)	Percentatge (del pressupost de la Conselleria d'Educació en el pressupost de la CAIB)
1198	277,04 (46.096 milions de ptes.)	725,54 (120.720 milions de ptes.)	38 %
1999	311,30 (51.796 milions de ptes.)	807,90 (134.424 milions de ptes.)	39 %
2000	365,17 (60.760 milions de ptes.)	887,90 (147.686 milions de ptes.)	41 %
2001	379,07 (63.072 milions de ptes.)	950,49 (158.148 milions de ptes.)	40 %
2002	410,50 (68.301 milions de ptes.)	1.068,80 (178.000 milions de ptes.)	38 %

(1) Hi ha inversions al llarg del 2000-2002 que no es consignen al Pressupost d'Educació i Cultura, com són les construccions de nous centres.

1.- L'any 2002 el pes d'Educació i Cultura serà, en termes relatius, equivalent a l'any 1998 -el 38% de la despesa dels pressuposts de la CAIB.

2.- L'augment dels Pressuposts CAIB des del 98 fins a la previsió de l'any 2002 és de 57.147 milions de ptes. (343'46 milions d'euros) prop del 47%, mentre que la despesa educativa en aquest mateix període és de 133'46 milions d'euros (48%).

Pensam que un augment d'un 1% al llarg de 5 anys no permet fer el discurs de l'Educació com a prioritat política del Govern del Pacte de Progrés.

L'STEI-i ja assenyalava al seu estudi sobre les transferències educatives que calien al manco 56.000 milions de ptes. (de l'any 97) per fer front a la competència educativa (inclosa la universitària). La previsió per a l'any 2002 (només educació no universitària) és de: 60.000 milions de ptes. (que ha d'incloure partides no quantificades ni previstes en el nostre estudi com la "gratuïtat" del tram 3-5 anys, l'equiparació a compte, etc.).

En definitiva, la quantitat destinada a l'any 2002 seria, encara, sensiblement inferior a la nostra estimació mínima (en ptes. actualitzades al 2002).

També en termes del PIB de les Illes Balears podríem destacar que la partida de la Conselleria d'Educació i Cultura representa el 2'33% del PIB, estimat per a l'any 2001 en 17.571,80 milions d'euros (2.923.702 milions de ptes.).

c) Respecte a la construcció, ampliació o millora de centres:

Tot i que l'esforç inversor és considerable, més de 66'5 milions d'euros (11.000 milions de ptes), volem fer notar que la Conselleria d'Educació tan sols ha aprovat el **Mapa Escolar** de Menorca i resten per aprovar els de les Pitiüses i de Mallorca.

d) En referència al professorat:

1.- Tot i l'augment de l'oferta d'ocupació pública, el nombre de professorat interí s'ha incrementat des del 1998, ara és de prop del 30% de la plantilla.

Cal fer constar que aquest increment s'ha produït en certa mesura en paral·lel a l'increment d'alumnat. L'increment del professorat és positiu, però no hem d'oblidar el creixement demogràfic de les Illes Balears i que les nostres ratios són clarament més elevades que a la majoria de les CC.AA. de l'Estat.

Comparativa de l'Oferta d'ocupació pública per a docents a Primària i Secundària:

Anys 1998 i 1999 (Govern del PP): **562**

Anys 2000 i 2001 (Govern del P. de Progrés): **775**

Increment del **38%**

2.- Respecte a les mesures adoptades per a l'estabilitat de les plantilles dels centres docents públics, l'STEI-i, com a únic signant de l'acord d'interins, es reafirma en la seva validesa, doncs més de 1.800 interins gaudiran d'ocupació garantida durant 3 cursos. Tot i estar d'acord amb les oposicions per Illes, en el cas de Primària, no ho estam en el sistema d'adjudicació de plaça per als funcionaris en pràctiques, al marge de la normativa general del Concurs de trasllats.

3.- Respecte a la major eficàcia en la dotació de les plantilles dels centres, tot i millorar el curs 2000/2001, no podem fer la mateixa afirmació comparat amb l'actual curs. Caldrà efectuar una previsió més acurada per part de la D. G. de Personal Docent, així com instar la UIB a fer una oferta de places més adient al sistema educatiu implantant les especialitats de Pedagogia terapèutica i Logopèdia, i altres estudis.

4.- Respecte a les millores en les retribucions dels docents volem recordar que el principi d'acord del 5 de juliol del 2001 s'ha de materialitzar encara, i s'ha d'estendre al conjunt del professorat (del sector públic i del privat concertat), així com s'ha de produir l'equiparació social (fons social) i altres millores en les condicions laborals. Pel que fa referència a l'equiparació retributiva, resten pendents d'aplicació els 180,30 eur. (30.000 ptes.) al llarg dels anys 2002, 2003 i 2004.

5.- Respecte a l'increment en el nombre de professorat cal dir que, segons dades oficials, al curs 1999-2000 hi havia 7.433 professores i professors als centres públics. Actualment són 7.915, la qual cosa significa un augment de 482 en dos anys, el que representa un increment de plantilla del 6%.

Als centres concertats l'augment ha estat de 399 professores i professors més, com a conseqüència, sobretot, de l'extensió del concert al segon cicle de l'educació infantil i, també a la concertació de l'ESO. S'ha passat de 2.241 a 2.611 docents, el que representa percentualment un increment del 18%.

Globalment el professorat que treballa als centres públics representa un 75 % (7.915) i, el de concertada el 25 % restant (2.611).

e) Respecte a l'ús de noves tecnologies:

1.- Cal que tots els centres públics gaudeixin d'un sistema complet de connexió a la xarxa.

2.- Cal que al manco totes les unitats escolars tinguin un **ordinador** connectat a **INTERNET**.

3.- Cal que s'accentui la formació del professorat i del personal d'Administració i Serveis en les noves tecnologies...

f) Respecte a menjadors escolars, transport escolar:

1.- Reivindicam que tots els centres públics puguin oferir el servei de menjador escolar, que cap beneficiari potencial en sigui exclòs per causes econòmiques i que la fixació dels preus públics sigui consensuat amb els representants dels pares i mares d'alumnes i associacions estudiantils.

2.- Reivindicam un pla d'activitats complementàries finançat per les administracions públiques (Conselleria d'Educació, Ajuntaments, Consells insulars i altres organismes públics).

3.- Respecte al transport escolar propugnam la seva progressiva reducció, al manco en l'etapa d'Infantil i de Primària.

4.- Reivindicam la dotació de personal adient per a aquests serveis (monitors d'esplai, de menjador, acompanyants per al transport...)

g) Respecte a la formació permanent:

1.- Reivindicam que la formació es deslligui de les retribucions, que s'incrementi la formació als centres i que els representants de formació a cada centre disposin de temps dins el seu horari per exercir la seva funció.

2.- Reclamam que sigui negociat el "barem" per a l'elecció dels assessors i que la direcció dels CEPs sigui elegida pels treballadors i les treballadores de l'ensenyament corresponents al seu àmbit.

h) Respecte a l'evolució de la matrícula:

Comparant els cursos 98/99 i 00/01 podem constatar el següent:

1.- La disminució d'un 1% de l'alumnat d'Educació Infantil en centres públics, passant del 60% al 59% (un efecte de la gratuïtat al sector concertat), disminució que ha afectat especialment Mallorca, no així Menorca i Pitiüses.

2.- L'augment del 2% de l'alumnat de la Primària pública

3.- La disminució d'un 5% de l'alumnat de l'ESO pública, especialment a Mallorca (un 6%).

4.- L'augment d'un 6% al batxillerat públic i d'un 7% a la formació professional pública.

5.- És significatiu comprovar que en els programes de garantia social l'alumnat del sector públic representa el 89%.

6.- Hi ha una xarxa de centres concertats d'educació especial específica que escolaritza el 81% global (437 alumnes sobre un total de 540).

7.- Globalment la matrícula ha experimentat un augment de 2.656 alumnes, dels quals 1.112 han anat a la xarxa pública (42%) i 1544 (58%) a la xarxa concertada-privada.

8.- Globalment hi havia 85.586 alumnes a la xarxa pública el curs 98/99, que representava el 62%, i ara són 86.698, nombre que suposa una lleugera disminució, només el 61'63%.

9.- El sector públic està per davall del 62% a: l'Educació Infantil (59%), l'Educació Primària (60%) i l'ESO (58%). En canvi està per damunt el 62% al Batxillerat (77%) i a la Formació Professional (88%).

L'aplicació de la LOGSE, que ha comportat el concert del 2n Cicle de l'ESO, i el Decret de gratuïtat del 2n Cicle d'Ed. Infantil (aprobat pel Govern Autòmic del PP l'any 1998) són els fets més rellevants que expliquen el menor pes relatiu de l'ensenyament públic en aquests trams educatius.

Cal un impuls decidit per part de la Conselleria per capgirar aquesta tendència. Hi hauria d'haver una política del Govern del Pacte de Progrés per enfortir la xarxa pública; caldria obrir una via de gratuïtat per al cicle 0-3 anys gestionada pel sector públic.

i) Respecte a la formació professional:

1.- Criticam la no presència de l'STEI-i al Consell de Formació Professional. Ja hem pogut comprovar que és un instrument del qual es valen els seus components per negar al nostre sindicat fons de formació procedents de la UE. El pastís es reparteix entre les patronals i el sindicats (CCOO i UGT).

2.- No sembla el més adient "prestigiar" i publicitar la formació professional a través de "Mostres de Formació Professional". Comparant les dades d'escolarització del curs 98/99 (5.308 alumnes) amb les del curs 00/01 (5.255 alumnes) la disminució absoluta és de l'1%, per tant no és cert l'augment d'alumnat en aquest període.

3.- Tot i l'augment de programes de Garantia Social, el 89% de l'alumnat de Formació Professional es troba a la xarxa pública.

4.- És preocupant el baix percentatge d'alumnat que cursa aquests estudis, i encara més observant les bones sortides professionals que tenen a les nostres illes. Es fan polítiques per incrementar l'alumnat, però ens adonam que no connecten amb la població (alumnat, mares, pares...) Pel que fa als Programes de Garantia Social (i aquí les consideracions són semblants per als PIEs i programes especials), si hi ha voluntat que funcionin realment, s'ha de mirar el perfil del professorat i al mateix temps valorar les seves funcions, compensant la dificultat. També, cal que la inspecció i l'administració intervinguin més en el control del perfil de l'alumnat.

j) Respecte a l'ensenyament en Català:

El balanç afirma que els Centres on s'imparteixen totes les àrees en català han augmentat uns quatre punts a Educació infantil i Primària (del 49,02% al 53,15%). La incidència és més baixa a l'Ensenyament concertat (un 30,7%) i als Centres privats no concertats (un 14,5%). L'STEI-i reclama un estudi acurat, amb dades actualitzades a tots els nivells, del curs 2000-2001.

L'STEI-i reclama al govern del Pacte de Progrés mesures més efectives per a la Plena Normalització Lingüística, i a la Conselleria d'Educació i Cultura que promogui mesures més adients tant per a l'estricta acompliment del decret de mínims com per a la superació del mateix.

Caldria un pla de formació permanent del professorat en horari laboral, amb alliberació total o parcial de l'activitat lectiva; així com campanyes de conscienciació tant escolars com socials...

Reiteram el nostre rebuig a la proposta de CIL contemplada a l'esborrany de Decret de Currículum d'ESO, pensam que qualsevol aplicació hauria de ser voluntària. (Finalment l'aplicació del CIL serà voluntària segons decisió presa per la Conselleria).

k) Respecte als Projectes d'Intervenció Educativa (PIES).

El to del balanç és altament favorable, aquest curs 2001-2002 s'han generalitzat a tots els IES.

Davant la possibilitat de "promoure la creació d'aules socioeducatives per als grups minúsculs d'alumnat que no puguin ser integrables en la dinàmica ordinària dels centres" (com apunta aquest informe-balanç) nosaltres ens feim una pregunta: Aquesta possibilitat no sembla la introducció de facto dels itineraris per als alumnes que no obtindran el graduat d'ESO?.

Per fer una valoració ens cal més informació i opinions contrastades de tota la comunitat educativa.

l) Respecte a l'atenció a la diversitat:

Tot i valorar l'augment de personal de PT i AL i professorat de compensatòria (AD), nosaltres reclamam a la Conselleria d'Educació la definició del model de plantilla, entès com a criteris a aplicar, per centres i grups d'alumnes susceptibles d'aquest tipus de professorat.

També és cert que els ATE (Auxiliar tècnic educatiu), els Fisioterapeutes i els ATS són insuficients.

m) Respecte a la política universitària:

És notable la inversió de 18,63 milions d'euros (3.100 milions de pessetes) per a la millora de les infraestructures de la UIB; així com l'aportació de la CAIB al pressupost de la UIB, 28,83 milions d'euros (4.797 milions de pes.) l'any 99 i 40,87 milions d'euros (6.800 milions de pes.) previstos per a l'any 2002. L'augment és del 42% en aquest període (per damunt de l'increment a l'ensenyament no universitari que va de 47.000 milions l'any 1999 a 61.500 milions de previsió per a l'any 2002, per tant amb un increment d'un 31%).

n) Respecte a la millora retributiva del PDI:

Encara resta un acord definitiu per al barem d'estímul a la investigació, que s'ha endarrerit per la dificultat de trobar un instrument objectiu de ponderació de les tasques d'investigació universitària; aquest complement hauria d'aplicar-se a partir de gener del 2002.

L'STEI-i reclama al Govern de les Illes Balears que presenti un recurs d'anticonstitucionalitat contra la LOU i que en el procés de desplegament autonòmic d'aquesta llei es negociï amb les organitzacions sindicals representatives de la comunitat universitària.

Valoram l'esforç de la Conselleria respecte a l'Ensenyament Universitari (amb una pujada superior a la resta de nivells educatius) i la implantació de les esmentades millores i equiparacions retributives, tot i que la Conselleria d'Educació no ha volgut establir un marc de negociació estable: la MESA D'UNIVERSITAT, que seguim reclamant.

JORNADES ESCOLA RURAL

El passat pont de Tots Sants una delegació de l'STEI-i participà a les jornades "Present i futur de l'escola rural a l'estat de les autonomies" que es desenvoluparen a la localitat asturiana de Tapia de Casariego. Els organitzadors de la trobada foren els companys de SUATEA, que convocaren a tots els STEs per tal d'establir i configurar les línies d'acció sindical sobre aquest tema, a nivell confederal.

El títol de les jornades ja deixa entreveure que la situació de les escoles rurals a l'estat no és esperançadora i són moltes les problemàtiques que la sacsegen. Tenguérem l'oportunitat de conèixer de primera mà el dia a dia d'aquests centres gràcies als diferents grups de treball; centrats en l'organització de l'escolarització al medi rural, els recursos de l'escola rural, el seu funcionament i el paper de l'escola com a dinamitzadora de l'entorn.

S'exposaren experiències del professorat que treballa en l'àmbit rural, de companys i companyes de Canàries, Galícia, País Valencià, Andalusia i els mateixos d'Astúries. Es debateren qüestions sobre la conveniència o no de la creació dels CRAS (Col·legis Rurals Agrupats), ja que aquest fet implica la pèrdua d'autonomia dels centres petits que així passen a dependre d'altres més grans.

El bessó de les jornades se centrà en la necessitat de potenciar no sols l'Escola Rural, sinó que cal fer feina en tot el que implica medi rural: dinamitzar l'agricultura, potenciar l'habitatge, la creació de llocs de treball... a fi d'aturar l'èxode rural que es dona en moltes autonomies. Ens trobarem doncs davant un cuc que es menja la cua, i arribarem a la conclusió que l'Escola és fonamental per aturar aquest fenomen pel seu paper de dinamitzadora cultural, pel fet que els infants creixen al poble on nasqueren sense necessitat de desplaçar-se, per la directa relació amb el medi on viuen i per tots els altres lligams culturals, històrics i socials que permeten la seva òptima contextualització.

És per això que els convidats a la taula rodona representaven significativament tots aquells que tenen alguna cosa a dir sobre el món rural a l'actualitat: pares i mares, professorat, sindicats de l'ensenyament, sindicats de pagesos i representants polítics de les administracions, per tal de condensar tots els parers.

Des de l'STEI-i presentarem el model de les ESCOLES PETITES, el qual fou valorat molt positivament pels presents a les jornades. Explicarem tota la feina que es va fer en el seu moment i es continua fent per potenciar primer i, actualment, per millorar.

Exposarem les conclusions de les II JORNADES D'ES-

COLES PETITES celebrades a Sant Francesc de Formentera els dies 22 i 23 d'octubre del 1999, i els comentaris que es feren al respecte eren d'enveja sana per tota la tasca que hem portat a terme i, sobretot, pels resultats. I és que moltes de les problemàtiques que tenen a altres autonomies ens semblen llunyanes i ja superades en el seu moment.

Les conclusions a les quals es va arribar a nivell confederal, una vegada que se n'havia parlat durant tres dies, anaven dirigides sobretot a les diferents conselleries per tal de:

1.- Crear un subsistema educatiu propi (no com una forma d'educació especial) per a les Escoles Rurals ja que l'actual sistema està elaborat per i des del món urbà i per tant no s'ajusta a les peculiaritats del medi.

2.- Rebutjar polítiques educatives homogeneïtzadores, que no respecten la diversitat de models d'escolarització al món rural (en clara referència als CRAS).

3.- Dotar les Escoles Rurals de tot el professorat especialista LOGSE i d'atenció a la diversitat

4.- Reclamar a les diferents universitats que ofereixin plans d'estudis de Magisteri on determinades matèries didàctiques i recursos organitzatius i pedagògics estiguin relacionats amb el món rural, com ara la realització de pràctiques en aquests centres, oferir assignatures optatives relacionades amb el medi rural i la possibilitat de fer cursos de postgrau.

5.- Augmentar l'oferta de formació del professorat en aquest tema i potenciar l'intercanvi d'experiències entre el professorat.

En definitiva la conclusió fou que cal valorar i, sobretot, posar els mitjans necessaris al professorat que treballa a les Escoles Petites, Rurals i Unitàries perquè no tot depengui de la bona fe i professionalitat del professorat. Deixant molt clar que no ens hem de rendir davant les adversitats que envolten la nostra tasca, hem d'exigir, lluitar, treballar a fi de no reduir-nos i automenysvalorar-nos. No podem fer de ploràmiques davant la societat com fonament del nostre respecte i valoració.

en la mesura que sabem utilitzar el llenguatge, o sigui si som capaços de comprendre i utilitzar les unitats mínimes, combinar-les correctament per formar paraules, estructurar aquestes en unitats majors de diferent complexitat (oracions) comprènent allò que ens transmeten els altres i expressant les idees que ens interessa fer arribar.

En el cas dels alumnes amb dificultats a l'àrea lingüística és important considerar que els problemes a una o varies de les àrees abans esmentades

(Urquía 1.998, 22), i a contextos quotidians (Del Río 1997, 35).

Considerar bàsicament el llenguatge com a comunicació, i per tant, partir de la vertent funcional, no significa rebutjar els elements formals o estructurals, sinó cercar la complementació d'ambdós aspectes per aconseguir definir correctament el fet lingüístic. (Acosta, 1999, 13).

La introducció dels corrents naturalistes, funcionals o interactius d'intervenció en les dificultats

... es planteja un canvi important en la forma d'entendre el paper del mestre d'audició i llenguatge, potenciant la inclusió de contextos naturals (les aules, les escoles), menys restrictius, com a escenaris d'intervenció. L'atenció no se centra només en l'alumne amb dificultats, els altres alumnes i mestres, també s'hauran de prendre en consideració.



(fonètica-fonològica, semàntica, morfosintàctica o pragmàtica) condicionaran la capacitat d'ús del llenguatge i per tant condicionaran la interacció educativa. Ens situam per tant en un exemple clar d'imbricació forma-funció del llenguatge. Com diu Valero (1995): "Els problemes sorgeixen, però, quan l'interlocutor no manté aquests prerrequisits: quan la manca d'un ús correcte del codi lingüístic dificulta la correcta interpretació de la major part d'indicis que propicien la comprensió del missatge" (Valero,1995,6).

L'enfocament funcional, interactiu o naturalista

La dimensió d'ús del llenguatge, pragmàtica o dimensió funcional pot ser considerada com a un element més, en paral·lel a la fonologia, semàntica o morfosintaxi (des d'una concepció formal de l'estudi del llenguatge) o bé com el nucli central a partir del qual hem de partir per a estudiar un acte lingüístic (des de la perspectiva funcional). Aquesta darrera concepció del llenguatge és la seguida pels corrents naturalistes o interaccionistes, definits per Urquía (1998) com les posicions teòriques que expliquen l'adquisició i desenvolupament del llenguatge des d'un enfocament funcional i interactiu

de llenguatge planteja un canvi important en la forma d'entendre el paper del logopeda o del mestre d'audició i llenguatge, i potencia la inclusió de contextos naturals (les aules, les escoles), i per tant menys restrictius, com a escenaris d'intervenció. D'aquesta manera, l'atenció no se centra només en l'alumne amb dificultats: l'aula, el centre, per tant els altres alumnes i mestres, també s'hauran de prendre en consideració.

L'entorn d'aula en el procés de desenvolupament del llenguatge

Es considera l'entorn escolar com un lloc especialment interessant per a l'impuls del procés d'adquisició i desenvolupament de la capacitat lingüística.



“Si partim del principi que la llengua s'aprèn en el seu ús social, tot adquirint-se en situacions d'interacció amb d'altres persones, l'aula i per extensió el centre escolar serà un espai privilegiat per observar els processos d'aprenentatge comunicatiu i lingüístic d'aquests estudiants” (referint-se als alumnes amb deficiència auditiva), (Valero, 1995, 4).

I no només per a observar els processos d'apre-

Si es treballa d'aquesta manera, l'adaptació curricular per a aquells alumnes amb necessitats educatives especials a l'àrea de llenguatge resulta ser propera i efectiva. En canvi, pretendre treballar a nivell d'aula els aspectes comunicatius amb alumnes amb dificultats de llenguatge (seguint els paràmetres actuals de la intervenció logopèdica) quan no es treballa habitualment resulta un esforç enorme i no sempre amb garantia d'èxit.

El canvi a les aules ha de començar per incloure els objectius referits a llenguatge oral a la programació del mestre; de manera que es concretin els continguts, especialment procedimentals i actitudinals, convenientment seqüenciats, les activitats necessàries, l'enfocament metodològic a seguir, els espais i temps, els materials i altres recursos adients i els criteris d'avaluació.



mentatge del llenguatge sinó per dur-hi a terme la intervenció educativa: “*El aula es contemplada como uno de los primeros contextos comunicativos del niño y un marco importante para la adquisición y desarrollo de la comunicación y el lenguaje y de habilidades pragmáticas (...) es un entorno donde los niños pueden practicar la comunicación en un contexto real, y de este modo, experimentar un refuerzo natural para lograr una comunicación efectiva*” (Urquía, 1998, 32).

En definitiva, les intervencions naturalistes es realitzen a contextos quotidians, a l'escola i a la família (Urquía, 1998), amb l'objectiu prioritari de potenciar la comunicació dels alumnes amb els seus interlocutors habituals (Del Río, 1997, 35).

A l'escola, a l'aula, són el mestre i els companys els interlocutors d'aquests intercanvis comunicatius. El fet d'incloure el tractament específic del llenguatge oral a les aules presenta dificultats als docents, especialment a causa que exigeix canviar la manera d'estructurar les classes: “*El área de lengua oral es exigente no sólo porque planteo nuevos contenidos sino, sobre todo, porque obliga a replantear la forma de impartir clase*” (Del Río, 1993, 18).

El canvi necessari a les aules ha de començar per incloure els objectius referits a llenguatge oral a la programació del mestre; que efectivament es treballi llenguatge oral suposa programar la intervenció en aquesta àrea, de manera que es concretin els continguts, especialment procedimentals i actitudinals, convenientment seqüenciats, les activitats necessàries, l'enfocament metodològic a seguir (com es duran a terme aquestes activitats), els espais i temps, els materials i altres recursos adients i els criteris d'avaluació.

El repte necessari: replantejar la intervenció

Aquestes dues idees exposades als apartats anteriors referides per una banda a la naturalesa de l'aula com a context interactiu i per altra banda a la doble funció i implicació del llenguatge dins el procés d'ensenyament-aprenentatge, essent el mestre el principal interlocutor a ambdós casos, condueixen a replantejar la tasca del tutor i la de l'AL: el mestre necessita posar en pràctica una sèrie d'estratègies comunicatives que contribueixin al desenvolupament del llenguatge, incloure elements curriculars específics de llenguatge oral, i adaptar-se al nivell comunicatiu del subjecte a l'hora de dur a terme els processos d'ensenyament-aprenentatge.

Així, els alumnes amb dificultats de llenguatge han de poder gaudir de les oportunitats d'estimulació lingüística que l'aula ofereix. Des de l'enfocament naturalista d'intervenció en el llenguatge, són els contextos quotidians els més adients per impulsar el desenvolupament lingüístic, ja que aquest d'adquireix sempre en situacions normalitzades.

Efectivament, i segons Del Río, és aquest l'enfocament més adequat per als alumnes amb dificultats:

“Els alumnes amb dificultats d'aprenentatge es poden beneficiar especialment de l'enfocament funcional de l'ensenyament del llenguatge, ja que es treballen les habilitats comunicatives necessàries per poder assolir, posteriorment, per tant, els aspectes formals o normatius i, per altra banda, són aquestes habilitats d'ús les que els resultaran més útils en la seva vida quotidiana” (Del Río 1993:21-22).

L'AL pot col·laborar amb el mestre duent a terme una planificació i intervenció conjunta (Acosta 1999), de forma que podrem optar per un model bàsicament col·laboratiu.

En principi no es pretén eliminar la intervenció directa que pugui realitzar el logopeda amb els alumnes sempre que es consideri necessària. Ara bé, es comparteix la idea que aquesta intervenció serà més efectiva si aprofita els avantatges que un entorn lingüísticament ric com és l'entorn d'aula pot oferir, sempre i quan es donin les condicions necessàries perquè el desenvolupament d'aquesta intervenció sigui possible. Efectivament, aquesta inclusió precisa les adequacions necessàries perquè l'alumne amb dificultats de llenguatge se'n pugui beneficiar.

L'enfocament proposat permet ampliar el camp d'intervenció del mestre d'AL o del logopeda, de forma que deixi de centrar-se en el dèficit lingüístic d'un alumne per intervenir també en el context. I potser sigui el camí correcte per poder superar la tendència excessivament clínic que encara domina la intervenció sobre les dificultats de llenguatge i incorporar les directrius -els avanços- de l'escola inclusiva.

Referències

Acosta, V. (1999). *La intervenció logopèdica en una escola integradora*. *Revista de Educació Especial*, 2, 71-81.

Del Río, M. (1993). *Psicopedagogia de la llengua oral: un enfocament comunicatiu*. Barcelona: Ice-Horsori

Del Río, M^a.J. (1997). *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales*. Barcelona: Martínez Roca.

Rigo, E. (1991). *Estrategias metodológicas para la intervención en el lenguaje*. A E. Barroso (Coor.), *Respuesta educativa ante la diversidad* (pp.191-198). Salamanca: Amarú.

Urquía Martínez, B. (1998). *Intervención naturalista en contexto de aula en una escuela de educación especial*. *Revista AELFA*, vol XVIII, (1), 31-41.

Valero, J. (1995). *Les estratègies d'interacció del professor amb l'alumne sord a l'aula regular. Criteris per a la seva optimització*. Tesi doctoral. Edició microfotogràfica. Bellaterra: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Treffpunkt



Aprender Alemán sense perdre el temps

Treffpunkt kompakt és el primer llibre d'introducció a la llengua alemanya bilingüe ambiental i contextualitzat en situacions típiques que es presenten entre alemanys-parlants i gent de parla castellana o catalana a Espanya, i sobretot en zones turístiques.

Adaptat a les necessitats de la gent d'aquí

Aquest curs comunicatiu, basat en tasques, consta de

6 lliçons bàsiques i més un capítol «Wieder zu Hause» que tracta alguns dels temes en *Präteritum* o *Perfekt*.

Treffpunkt kompakt està dissenyat per funcionar amb mòduls específics que permeten aprofundir sobre determinats temes. De moment oferim 3 mòduls específics per l'hoteleria:

- recepció
- restaurant
- servei d'habitacions



Autoestudi i classe

Treffpunkt kompakt ve acompanyat pel següent material:

- Cassettes amb 60 minuts gravats en diàlegs, exercicis i mostres de pronunciació
- Transparències en temes del llibre i altres en general
- Material fotocopiablable i complementari per a les activitats a classe
- Guia del professor

Nou!

Gramàtica bàsica de l'Alemany

- 2 parts: explicacions i exercicis
- Bilingüe català-alemany
- Amb un apèndix de solucions
- Aproximadament 200 pàgines
- Disponible a la seva llibreria el novembre

Edita: ISI S.L.

Tel/FAX 971 75 04 86 e-mail : isi@jet.es

L'EDUCACIÓ DE L'INFANT SORD

Lorenzo Tortella Tugores
President de l'Associació Cultural de Sords de Palma de Mallorca

Des de l'Associació Cultural de Sords de Palma de Mallorca i per mitjà d'aquest article volem fer una passa més en el camí del reconeixement de la Llengua de Signes, més en aquest Any Europeu de les Llengües, i es fa necessari fer una menció especial a la Llengua dels Signes com a llengua minoritària de les persones sordes.

Una passa molt important per al reconeixement de la nostra llengua està en la incorporació de la Llengua dels Signes a l'educació dels infants sords. El plantejament d'una metodologia bilingüe de la qual puguin beneficiar-se les nines i els nins sords marca un fet important en la lluita per a la millora en la qualitat de vida de les persones sordes a través de la millora en la qualitat educativa en l'edat infantil.

La importància que l'adquisició del llenguatge té en el desenvolupament psicosocial, afectiu i cognitiu dels infants i en concret dels infants sords fa necessària la reflexió sobre la llengua que compleixi els requisits necessaris per a ser adquirit de forma natural pels infants sords, el principal canal de comunicació dels quals és el visual.

Aquesta llengua no és una altra que la llengua dels signes que amb les seves característiques visogestuals permet que els infants sords puguin adquirir aquesta llengua de forma natural sense necessitat d'estar subjectes a llargs processos d'aprenentatge. L'adquisició d'una primera llengua, la llengua dels signes, obri el camí cap a l'aprenentatge de la segona llengua, la llengua oral-auditiva pròpia de cada zona. El coneixement, ús i domini de la llengua majoritària, principalment en la seva versió escrita, és un altre dels requisits que ha de complir una metodologia bilingüe. Les persones sordes viuen

en una societat majoritàriament oïent i l'ús d'aquesta llengua és el seu dret, i una de les eines per accedir a la informació, a la cultura i a la llengua de cada lloc.

El treball d'aquesta metodologia bilingüe no es limita a l'escola, sinó que la família juga un paper molt important atès que estam parlant de processos de comunicació i d'adquisició lingüística, procés que és generalitzable per a totes les activitats de la vida diària dels infants. Per tant el treball amb les famílies i l'ús de la llengua dels signes al si d'elles, es demostra altament important per al desenvolupament adequat dels infants sords.

Des de l'Associació Cultural de Sords de Palma de Mallorca ens posam a disposició de quantes persones o professionals estiguin interessats a aprofundir en aquesta perspectiva i de poder començar a establir línies de treball i col·laboració a fi de millorar la qualitat de vida i l'educació de les persones sordes. A través dels diferents serveis de l'Associació que treballa en aquesta línia, intenta establir un pont de comunicació i d'integració real entre els dos col·lectius, integració que no pot venir si no possibilitam el desenvolupament complet, integral i adequat de les persones sordes que les situï en igualtat de condicions en aquesta societat.



Aquest article es publica en castellà perquè és l'idioma que ha utilitzat l'autor i ha estat l'idioma en què, fins fa ben poc, s'ha fet l'ensenyament de les persones sordes d'aquesta Comunitat

LA EDUCACIÓN DEL NIÑO SORDO

Desde la Asociación Cultural de Sordos de Palma de Mallorca y mediante este artículo queremos dar un paso más en el camino del Reconocimiento de la Lengua de Signos y más en este Año Europeo de las Lenguas, y se hace necesario hacer una mención especial a la Lengua de Signos como lengua minoritaria de las personas sordas.

Un paso muy importante para el reconocimiento de nuestra lengua está en la incorporación de la Lengua de Signos a la educación de los niños sordos. El planteamiento de una metodología bilingüe de la cual puedan beneficiarse los niños sordos marca un hecho importante en la lucha para la mejora en la calidad de vida de las personas sordas a través de la mejora en la calidad educativa en la edad infantil.

La importancia que la adquisición del lenguaje tiene en el desarrollo psicosocial, afectivo y cognitivo de los niños y en concreto de los niños sordos hace necesaria la reflexión sobre la lengua que cumpla los requisitos necesarios para ser adquirido de forma natural por los niños sordos, cuyo principal canal de comunicación es el visual.

Esta lengua no es otra que la lengua de signos que con sus características visogestuales permite que los niños sordos puedan adquirir esta lengua de forma natural sin necesidad de estar sujetos a largos procesos de aprendizaje.

La adquisición de una primera lengua, la lengua de signos, abre el camino hacia el aprendizaje de la segunda lengua, la lengua oral-auditiva propia de cada zona. El conocimiento, uso y dominio

de la lengua mayoritaria, principalmente en su versión escrita, es otro de los requisitos que debe cumplir una metodología bilingüe. Las personas sordas viven en una sociedad mayoritariamente oyente y el uso de esta lengua es su derecho, y una de las herramientas para acceder a la información a la cultura y a la lengua de cada lugar.

El trabajo de esta metodología bilingüe no se limita a la escuela, sino que la familia juega un papel muy importante dado que estamos hablando de procesos de comunicación y de adquisición lingüística, proceso que es generalizable para todas las actividades de la vida diaria de los niños. Por tanto el trabajo con las familias y el uso de la lengua de signos en el seno de ellas, se demuestra altamente importante para el desarrollo adecuado de los niños sordos.

Desde la Asociación Cultural de Sordos de Palma de Mallorca nos ponemos a disposición de cuantas personas o profesionales estén interesados en ahondar en esta perspectiva y de poder comenzar a establecer líneas de trabajo y colaboración con el fin de mejorar la calidad de vida y la educación de las personas sordas. A través de los diferentes servicios de la Asociación que trabaja en esta línea, intenta establecer un puente de comunicación y de integración real entre los dos colectivos, integración que no puede venir si no posibilitamos el desarrollo completo, integral y adecuado de las personas sordas que las sitúe en igualdad de condiciones en esta sociedad.

Lorenzo Tortella Tugores



DE L'EDUCACIÓ ESPECIAL A L'EDUCACIÓ ORDINÀRIA: UN RECORREGUT PROFESSIONAL

Jaume Femenias Llull
Mestre d'educació primària

L'objectiu d'aquest article no és fer una crònica de la situació de les escoles sinó mostrar com la meva experiència en l'educació especial ha contribuït -contribueix- en el meu treball diari, actualment, com a mestre de primària. Evidentment, no tinc solució per a molts problemes que avui dia tenim a les escoles, però com a professional, sí reconec que hi hauria vies, camins que afecten fonamentalment el professorat, a nosaltres els mestres, i no l'alumnat, al qual sempre li són atribuïts els problemes quan no aprenen.

Des que vaig acabar la diplomatura de Magisteri en l'especialitat de Ciències Socials ara fa 24 anys, l'educació al nostre país ha sofert grans canvis i a primera vista sembla que a les escoles hi ha hagut una transformació important de les estructures organitzatives i els plantejaments curriculars. I dic a primera vista perquè aquestes transformacions a vegades són més superficials que profundes, i, malgrat ara es parla molt de l'adequació del currículum al context (des del projecte curricular d'etapa i el projecte educatiu de centre), del treball col·laboratiu, d'investigació i reflexió sobre la nostra pràctica, etc., el cert és que sovint he tingut la sensació que amb la LOGSE s'ha canviat poc. La inèrcia, la passivitat, els prejudicis, les rutines arrelades, la manca de coordinació, un sentiment funcional ferm (amb els inconvenients que el propi sistema protegeix), el fer mèrits... són característiques que he pogut observar i viure als centres on he treballat, coexistent amb mestres que actuen en positiu, que es plantegen la seva feina, a vegades aïllats o diluïts

en un entorn mediocre. Tanmateix, he de dir que les paraules anteriors no són gratuïtes, pens que determinades pràctiques, estructures organitzatives i actituds impedeixen l'atenció a la diversitat i, en conseqüència, augmenta el fracàs escolar i es legitimen les desigualtats entre subjectes. Per tal d'esbrinar alguns d'aquests camins m'he plantejat respondre una sèrie de preguntes com si d'una entrevista es tractés, i en les respostes intent mostrar què he après treballant en l'àmbit de l'educació especial i com aquest aprenentatge experiencial, a partir de la reflexió, m'ajuda a plantejar la meva tasca quotidiana com a tutor d'aules ordinàries. Preguntes que aniran filades segons el meu recorregut professional: primer com a mestre en un centre d'educació especial, després com a mestre d'aula d'educació especial en un centre ordinari, a continuació com a mestre de suport en centres ordinaris per, finalment, aterrar al meu treball actual com a tutor d'un grup de primària amb una clara diversitat d'alumnes.

Quins records apareixen en la meua memòria dels anys que vaig treballar en un centre específic?

A finals dels 70 i a principis dels 80, fora d'alguns cas molt excepcional, l'educació especial estava concentrada a centres específics. Era un moment en què es dedicava molta energia a la socialització, a la reivindicació del ser plenament reconeguts per part de l'Administració.

Per descomptat, cap dels mestres havíem rebut formació sobre infants amb problemes. Uns anys després es va organitzar per primera vegada un curs de pedagogia terapèutica amb un programa molt complet pel que fa a continguts però insuficient en el nivell docent: els mestres, i a la vegada alumnes del curs, que treballàvem en els centres específics -alguns d'ells en el seu primer any d'experiència- vàrem impartir els temes corresponents al "dèficit" atès a la nostra escola.

D'altra banda, va ser una època d'un marcat voluntarisme, de creure en el que fèiem i també d'una gran implicació per part de les famílies.

Què pensava aleshores de la integració d'infants i joves amb deficiències?

En aquell moment s'emprava el terme "deficiències" per tractar alumnes amb algun problema. Resulta evident la connotació negativa i limitadora d'aquesta paraula però es va haver d'esperar fins a l'any 1990 amb l'aparició de la LOGSE per poder parlar de "necessitats educatives especials", posant l'accent en l'atenció que precisen aquests alumnes per desenvolupar al màxim les capacitats

que tenen.

Tot i ser conscients de les dificultats -la manca de formació dels mestres, les infraestructures inadequades, l'adaptació a un entorn menys protector...- teníem molt clar que en alguns casos havíem de plantejar la seva integració a centres ordinaris, a vegades amb l'entrebanc afegit de l'oposició familiar.

Què em va produir el pas de l'educació especial en centre específic a l'educació especial en centre ordinari?

En primer lloc vaig haver de superar la desagradable sensació de ser considerat un especialista, em semblava molt gran el repte de convèncer els mestres d'una manera determinada d'entendre la integració, la manca d'informació alimentava falses expectatives. De fet, abans es funcionava amb aules tancades, el grupet d'alumnes sempre era el mateix i la relació amb la resta quedava reduïda a alguna sortida i al temps d'esbarjo.

Una qüestió a destacar és la referent als equips multiprofessionals: he de dir que mai no n'he conegut cap de complet, la manca de recursos humans és un dèficit que arrossegam des del començament de l'aplicació de la Llei d'Integració.

En una etapa posterior les aules es varen anar obrint i els alumnes hi assistien només per a determinades tasques unes estones cada setmana. Això suposava un esforç de coordinació amb els mestres d'aula (el concepte de tutor no estava tan definit com ara) respecte a seqüenciació de feines,



MENÚ DIARI

Ctra. Manacor - Inca, km. 9
Tel. 971 83 02 46
07520 PETRA

BATEJOS - NOCES COMUNIONS MENJARS D'EMPRESA



materials... Va ser aquí quan vaig aprendre que els bons resultats depenen molt més de les persones - la seva actitud- que no d'altres factors com espais, materials...

De mestre de pedagogia terapèutica a mestre de suport: què hi vaig trobar de diferent? què es mantenia igual?

Es mantenia igual la dependència d'unes valoracions i uns diagnòstics per plantejar la feina amb determinats alumnes i a vegades l'actitud excloent

cés d'aprenentatge. Sovint els mestres ens cansam, ens perdem, ens sentim insegurs i poc valorats, ara bé, tot això s'hauria de poder superar posant en primer pla les necessitats dels alumnes. Un altre aspecte que valor molt de la meva experiència en educació especial és la capacitat de flexibilitat entesa en el sentit més ample: reconèixer com a positiva la diversitat dels alumnes, agrupar-los puntualment en funció de criteris adequats, revisar les dinàmiques que s'estableixen.

En tercer lloc vull fer menció d'un principi que



El canvi de mestre de pedagogia terapèutica a mestre de suport implica reconèixer un estil de feina diferent. La pressió de ser considerat especialista que tracta un infant deixa pas a la possibilitat de prendre part efectiva d'un equip docent que treballa amb un grup d'alumnes ja diversos per ells mateixos.

i distant per part d'alguns tutors. En canvi apareixia una diferència fonamental: la nostra feina es podia contextualitzar completament, formaria part del pla de treball del grup classe, els alumnes amb necessitats educatives especials podrien veure més potenciades les seves capacitats i més reduït el paper del dèficit.

Amb la LOGSE la figura del tutor es veu molt més reforçada i, per tant, amb unes funcions molt més definides i, entre elles, té especial importància la de coordinar totes les intervencions sobre tots els seus alumnes.

El canvi de mestre de pedagogia terapèutica a mestre de suport implica reconèixer un estil de feina diferent. La pressió de ser considerat especialista que tracta un infant deixa pas a la possibilitat de prendre part efectiva d'un equip docent que treballa amb un grup d'alumnes ja diversos per ells mateixos.

Quins són els entrebancs que he viscut de prop per donar resposta a l'alumnat amb necessitats educatives especials?

Els podria resumir en tres: manca d'implicació d'alguns tutors que consideraven que les necessitats educatives especials eren cosa meua, manca de flexibilitat en l'organització i funcionament de les aules, i finalment, massa temps d'espera -a vegades més d'un curs- per obtenir un diagnòstic. Ara he d'atendre la diversitat: què m'ha aportat la meua experiència en el món de l'educació especial?

En primer lloc destacaria una aportació que consider fonamental: el protagonisme ha de ser de l'infant, ell ha de ser el subjecte actiu del seu pro-

sovent resulta obvi i, per això mateix, podem oblidar: no es pot donar res per fet. En el món de l'educació especial és inevitable fer-se preguntes constantment, cercar estratègies, seqüenciar dificultats... Com a tutor em serveix molt aquest punt per fugir d'una falsa i tampoc desitjable homogeneïtzació, per intentar establir passos entre el que saben i el que haurien d'arribar a saber.

Quins són, al meu entendre, els grans reptes que té l'escola per atendre la diversitat de l'alumnat?

Probablement es poden reunir en un, *reflexionar* conjuntament sobre la nostra tasca.

Resulta obvi, però l'escola ha d'*acceptar sense complexos la diversitat* d'alumnat, fruit d'una realitat social diversa.

Hauríem de *renunciar a les formes rígides de funcionament*. Concepcions com "la meua classe, el meu grup, la meua aula, el meu material...", no fan més que tancar possibilitats molt més positives i productives en termes de resultats: fluïdesa de moviment d'alumnes dins un mateix cicle, agrupaments flexibles, investigació...

Atendre la diversitat adquireix sentit de forma plena dins el marc d'un *projecte educatiu* de centre amb uns projectes curriculars reals consensuats per tot l'equip docent.

L'escola ha de creure en el que fa, els mestres ens queixam de no ser prou valorats però a vegades nosaltres mateixos no ho feim.

QUI ÉS? QUÈ FA?

EL PSICOPEDAGOG,

REpte DE FUTUR EN

L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT

Maria Antich
orientadora de Pius XII i
professora associada al departament de Ciències de l'Educació de la UIB

No hi ha cap dubte que l'escola ha sofert multitud de canvis en les darreres dècades, i possiblement aquests continuïn en els pròxims anys a un ritme prou accelerat. Les exigències i les demandes de la societat així ho requereixen. Un dels canvis que han tingut lloc a l'entorn escolar ha estat la incorporació de nous professionals. En les següents línies parlarem de la incorporació d'una nova figura, el psicopedagog (l'orientador), en els centres educatius.

Malgrat que han passat una sèrie d'anys des de la seva incorporació als centres -especialment als centres de secundària-, avui, encara, hi ha una certa confusió sobre el seu paper dins l'organització escolar. I això que ha estat força debatut des de diversos àmbits (els propis orientadors, la resta de professionals que treballen als centres, l'administració, etc.), però pareix que les funcions no estan prou definides i concretades.

El psicopedagog és fonamentalment un especialista en orientació i intervenció psicopedagògica⁽¹⁾. Un especialista, per tant, que ha de desenvolupar les seves funcions a l'àmbit escolar amb els alumnes, amb el professorat i amb les famílies com a tècnic assessor, però que també pot exercir com a docent.

De totes formes, la majoria d'estudis entorn del perfil professional i funcions del psicopedagog el definexen com a assessor dels processos educatius i de les institucions escolars⁽²⁾. Per tant, les competències⁽³⁾ que s'exigeixen al psicopedagog per desenvolupar la seva feina són molt àmplies, segurament perquè encara no hi ha una definició

concreta de quin és el seu paper, com hem esmentat abans.

La incorporació d'especialistes en psicopedagogia en els centres es basa fonamentalment en:

* El títol 4 de la LOGSE, que fa referència a l'orientació educativa i professional com un dels factors que afavoreixen la qualitat i la millora de l'ensenyament, i que dona protagonisme a l'orientació educativa i psicopedagògica.

* L'opció per un model comprensiu, és a dir, d'atenció a la diversitat i necessitat de recursos especialitzats en atenció a la diversitat, la qual cosa afavoreix la definició del treball psicopedagògic com a recurs especialitzat d'atenció a la diversitat.

Ens centrarem, fonamentalment, en el present article en les funcions que desenvolupa el psicopedagog dins els marc d'intervenció amb l'alumnat amb necessitats educatives especials i en l'atenció a la diversitat, però sense deixar de banda altres àmbits d'actuació que guarden una estreta relació amb aquests dos que hem anomenat.

Quant a les funcions que pot dur a terme un psicopedagog en un centre escolar, es poden anomenar, entre d'altres i fent especial referència a l'atenció a la diversitat, les següents:

- * Fer detecció i diagnòstic de la realitat escolar i/o d'alumnat objecte d'intervenció.
- * Elaborar programes educatius.



El psicopedagog és fonamentalment un especialista en orientació i intervenció psicopedagògica⁽¹⁾. Un especialista, per tant, que ha de desenvolupar les seves funcions a l'àmbit escolar amb els alumnes, amb el professorat i amb les famílies com a tècnic assessor, però que també pot exercir com a docent.

* Participar en l'avaluació dels diferents documents (PEC, PCC, P, etc.), per a l'assoliment d'objectius, de programació, ... proposant estratègies de millora.

* Assessorar el professorat en l'elaboració de plans d'intervenció individual, grupal i comunitària.

* Potenciar la implementació de programes, d'iniciatives, de coordinació, etc. dins l'àmbit escolar.

* Facilitar i fomentar experiències d'intercanvi entre els diferents professors, aportant espais de reflexió formativa.

* Participar en la planificació i la programació del pla de treball anual del centre escolar (en l'àmbit psicopedagògic).

* Assessorar el professorat en la detecció de problemàtiques psicopedagògiques individuals i grupals de l'alumnat.

* Donar suport al professorat sobre l'alumnat amb necessitats educatives especials.

* Donar atenció a grups o alumnes en situacions de conflicte, i que no poden assolir els objectius del pla de treball.

* Elaborar el diagnòstic psicopedagògic de l'alumnat de centres escolars.

* Participar, conjuntament amb altres professionals (professorat, logopedes, professorat de suport, ...) en el disseny d'estratègies d'intervenció que facilitin la prevenció de possibles problemàtiques, així com la participació en l'elaboració d'adaptacions curriculars.

En el mateix sentit, Rosselló i De la Iglesia (2000:279-280) comenten les tasques i funcions que pot exercir el psicopedagog quan treballa en una institució escolar:

- Percebre les principals inquietuds de les i dels mestres, el seu llenguatge, la seva manera de parlar i fer.

- Facilitar la posada en pràctica dels plans de canvi i millora.

- Contribuir a la (in)formació sobre temes derivats a les adaptacions curriculars que es portaven a terme.

- Adaptar els llibres de text i dissenyar activitats d'aprenentatge per als i les alumnes de

nee.

- I, finalment, aprendre a guanyar-se la confiança i el respecte dels i de les mestres.

Ara bé, si ens situam en una perspectiva històrica, la creació dels equips multiprofessionals i els serveis d'orientació escolar i vocacional l'any 1982 va permetre la incorporació de psicòlegs i de pedagogs a aquests serveis. Amb el temps les dues figures han anat desenvolupant les seves tasques indistintament (en els equips i com orientadors en els centres de secundària), originant la sobreposició de les seves funcions, sense tenir en compte la simbiosi professional del psicòleg i del pedagog, amb antecedents i experiència diferents, per la qual cosa les possibilitats poden ser diverses. Aquest fet va aconsellar la creació d'una nova llicenciatura, la psicopedagogia, que aplega coneixements provinents de la psicologia i de la pedagogia, i que dibuixa el perfil d'un nou professional. Els eixos bàsics de la seva formació en relació a l'atenció a la diversitat i les necessitats especials se centren en:

* L'acció psicopedagògica dins l'escola.

* El treball psicopedagògic no entès com a intervencions puntuals sinó en un context integral dins la comunitat educativa.

* L'acció psicopedagògica indirecta, per orientar l'acció docent.

* La intervenció per la diversitat, la multiculturalitat, etc. de l'alumnat.

* El treball en els processos d'ensenyament-aprenentatge.

Consideram que aquests eixos d'intervenció són els que han de definir i concretar les funcions dels orientadors dins els centres escolars. Són els que haurien de determinar les tasques fixes, entre d'altres: l'atenció a alumnes amb nee., la participació en la flexibilització de grups, la col.laboració en

el diagnòstic inicial, l'ajut en la preparació del PAT, l'orientació a alumnes, etc. I saber comparir-les amb altres tasques que sorgeixen de la vida del centre: ajut a la coordinació pedagògica, problemes de disciplina, adaptació, ..., grups de treball, etc.

En aquest sentit Del Rincón (2001:63) diu:

“Junto con estas consideraciones, tenemos que recordar una cuestión de importancia capital: la intervención psicopedagógica, y en especial la labor del psicopedagogo, forman parte de un sistema que denominamos "centro educativo", en el que interactúan, a su vez, los elementos que lo componen: personales, técnicos, coordinación, gestión, etc. Pero su acción también se desarrolla en conexión y bajo la influencia de ámbitos como la atención a la diversidad, la metodología empleada en las aulas, las formas organizativas del instituto, la perspectiva desde la que se abordan las respuestas educativas a los alumnos con necesidades especiales, las concepciones sobre la orientación y la educación misma, las actitudes del profesorado, la intervención de los equipos psicopedagógicos, etc”.

Tanmateix, considerem necessari precisar algunes qüestions entorn a les actuacions dels psicopedagogs en els centres:

- Ser un professional sensible a la diversitat no significa la identificació exclusiva amb els alumnes que tenen dificultats, encara que el psicopedagog haurà de desenvolupar -com la resta del professorat i alumnat- al màxim les seves capacitats i habilitats perquè se sentin competents.

- Cada centre ha de situar l'orientador en funció de la seva realitat. Això significa flexibilitat, treball en equip i recerca d'estratègies conjuntes. El psicopedagog ha de tenir cura especial de la coherència del conjunt d'actuacions, de manera que totes formin part d'un pla consensuat d'atenció a la diversitat.

- Assessorar significa fer costat, acompanyar, col·laborar. Tot professional que forma part de d'un centre no pot oblidar que ha de: saber, saber fer, saber estar i saber ser.

- Ha de existir un espai de reflexió per a l'orientador/a en la recerca d'identitat i en les aportacions que fa i pot fer en un futur dins l'escola. I per això cal posar en marxa la creativitat, la imaginació, l'experiència i la maduresa vivencial.

Situar el psicopedagog (l'orientador) dins l'engrenatge del centre ha estat i és una tasca difícil.

Donat que és una professió relativament nova i amb escassa tradició, caldrà que passi un temps abans de poder fer una vertadera valoració sobre la seva aportació en la qualitat de l'educació.

Bibliografia.

- * Bisquerra, R. i Alvarez, M. (1998). *Concepto de orientación e intervención psicopedagógica*. En Bisquerra (coord.) *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona. Praxis.
- * Del Rincón, B. (2001). *El psicopedagogo en los centros de secundaria*. En Del Rincón, B. (coord.) *Presente y futuro del trabajo psicopedagógico*. Barcelona. Ariel.
- * Fernández Sierra, J. i Carrión, J.J. (1999). *De orientadores a psicopedagogos: la formación de un nuevo profesional*. En Fernández Sierra, J. (Coord.) *Acción psicopedagógica en Educación Secundaria: reorientando la orientación*. Málaga. Aljibe.
- * Rosselló, M.R. i De la Iglesia, B. (2000) *Què pot aportar l'estudi de casos a la formació inicial i permanent de llurs protagonistes? Els aprenentatges assolits en una recerca col·laborativa*. En Del Carmen, L. (ed.) *Simposi sobre la formació inicial dels professionals de l'educació*. Girona. Universitat de Girona.

Notes

- (1) Entendemos la orientación y la intervención psicopedagógica como el proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida (Bisquerra i Alvarez, 1998)
- (2) Un psicopedagogo es un especialista en procesos educativos cuya tarea básica será dinamizar y colaborar en la educación institucionalizada, especialmente en la obligatoria, en sus aspectos organizativos y curriculares, que además ha de asesorar y, a veces, atender los problemas leves de aprendizaje, integración diversidad... (Fernández Sierra i Carrión, 1999)
- (3) Entenem per competència les capacitats, coneixements, habilitats i destreses, estratègies i actituds que té una persona per realitzar una determinada feina.



EL PRESENT DELS CENTRES ESPECÍFICS I ELS PROGRAMES DE TRANSICIÓ A LA VIDA ADULTA

Elena Ferrer Cerdà
Professora Associada del Dept. Ciències de l'Educació de la UIB

Si parlem de transició a la vida adulta sovint ens ve a la ment el pas del sistema educatiu al laboral o la finalització d'una etapa en la vida de cadascú (la joventut) i l'inici d'una altra (l'adulta). Però quan ens enfrontam a aquesta transició el pas no és tan clar, i les fronteres entre una etapa i una altra no estan gaire delimitades, sinó ben al contrari es troben difuminades i són tants els components que hi intervenen que no és fàcil definir la transició. Al llarg d'aquesta exposició s'intentaran acotar aquests conceptes i introduir els Programes de Transició a la Vida Adulta que aquest any s'han generalitzat a tots els centres d'educació especial de la nostra Comunitat Autònoma per tal que aquest període es doni de la forma més òptima possible.

1. El concepte de transició i el concepte de transició a la vida adulta

Com s'ha dit a la introducció, definir el concepte de transició no és senzill i més encara en un moment en què els canvis socials esdevenen a una velocitat a la qual, en moltes ocasions, ens és difícil adaptar-nos.

Intentant fer una aproximació al concepte de transició d'una forma concreta, ens podem referir a la definició que dona Pedro Jurado (1999, 133) considerant-la com "...tot episodi o fase que es conforma com a aspecte crític que ocorre durant els canvis, siguin maduratius, socials o d'altra índole que afecten l'individu i els quals es caracteritzen per les repercussions que tenen en l'ambient o context en el qual ocorren".

Campo (1999, 11), per la seva part, considera la

transició com "...un canvi de curta durada caracteritzat per una notòria continuïtat respecte al passat. De fet, la majoria de les transicions tenen inicis definits i finals probables, i sotmeten les persones que les viuen a un procés adaptador de major o menor intensitat".

Partint d'aquestes definicions i d'acord amb Weatherman (1993) (cit. Álvarez Rojo i García Pastor, 1997) podríem entendre el trànsit com un pont des de la seguretat d'una situació coneguda a les oportunitats i riscos amb què una persona s'enfronta a la nova situació.

Observant des d'aquesta perspectiva el transcurs de la transició podem pensar que es tracta de processos més o manco senzills que, després d'una fase d'inestabilitat duen linealment a la persona a una altra situació de nou estable i segura. No obs-

tant això, López Blasco (2001) considera que en la situació actual, les transicions ja no es poden explicar d'una forma tan senzilla donat que manifesten una gran reversibilitat; reversibilitat que provocarà que en moltes ocasions les transicions ja no siguin unidireccionals sinó que es caracteritzin per un procés d'avanç i retrocés més o menys continu. D'aquí que comenci a sorgir el terme "transicions" substituint el de "transició".

És dins aquesta dinàmica que podem emmarcar el concepte de transició a la vida adulta, en excessives ocasions identificat únicament amb la inserció laboral. Álvarez Rojo i García Pastor (1997) interpreten aquesta simbiosi amb la importància que té per a la inserció social de qualsevol persona aconseguir un lloc de treball que li proporcioni una independència econòmica que li permeti, en conseqüència, gaudir d'altres serveis i activitats.

Malgrat aquest fet, la postura amb la qual ens identifiquem des d'aquestes línies és la d'entendre la transició a la vida adulta com un procés més global que abraça tots els rols que desenvolupa una persona adulta. Per tant, estam d'acord amb Pallissera (1999, 5) quan defineix la transició a l'edat adulta i vida activa com "un procés que porta a que cada persona arribi a assolir el màxim nivell d'independència possible, en funció de les

seves necessitats, demandes i capacitats, als diferents entorns i rols propis de la vida adulta".

Aquest procés es fa difícil perquè, com apunta López Blasco (2001), en aquests moments la permanència dins l'estatus jove s'allarga en el temps; les transicions a la societat postmoderna estan desestructurades i la transició cap a la vida adulta es converteix en un període obert en el que el jove ha d'optar, decidir i elegir constantment per trobar el seus propis objectius.

Per tant, donades aquestes dificultats cal planificar el procés de transició a la vida adulta i organitzar serveis de suport que s'hauran de posar en marxa durant l'escolarització obligatòria i inclouran tant els serveis educatius com els serveis posteducatius i d'adults, perllongant-se al llarg de tot el procés de transició. Aquest fet és encara més evident en el cas de les persones amb discapacitat, i en particular les persones amb discapacitat psíquica, perquè es troben en una situació de desavantatge respecte a la seva formació i possibilitats d'inserció laboral, independència econòmica i familiar, capacitat d'autodeterminació,...

2. Els Programes de Transició a la Vida Adulta (PTVA) en el context dels centres específics

Analitzar els PTVA és, ara per ara, una tasca



Pianos Can Garcias

1.951

Pere Josep Garcias (Pianer)

C/ Joan Maura, Bisbe, 10 - Palma (Mallorca) Tel. i Fax: 971 46 20 16

VENDES I LLOGUERS AMB OPCIÓ A COMPRA

**AFINACIONS · REPARACIONS · RESTAURACIONS
ASSESSORAMENTS · ACCESSORIS · TRANSPORTS**

impossible ja que, malgrat que hi hagués diverses iniciatives per part d'alguns centres d'Educació especial de la nostra Comunitat Autònoma, no és sinó en el present curs 2001-2002 quan s'han implantat amb caràcter general.

Per cercar els antecedents d'aquests programes, ens hem de remuntar al Reial Decret 696/1995, d'ordenació dels alumnes amb necessitats educatives especials, en el que s'estructura l'escolarització dels alumnes als centres d'educació especial. A l'article 20 en què s'organitzen els ensenyaments s'exposa que "...en els centres d'educació especial s'impartirà l'educació bàsica obligatòria i una formació que faciliti la transició a la vida adulta dels alumnes escolaritzats en ells". Després d'aquesta referència legislativa, en segueixen d'altres tant del MEC com de la Conselleria d'Educació i Cultura a través de les quals es regulen específicament els PTVA.

És a partir d'aquests documents que podem contextualitzar els PTVA als centres d'educació especial com una etapa educativa que substitueix l'antiga modalitat d'aprenentatge de tasques, organitzada en un únic cicle de dos anys de durada. Els alumnes que cursen els PTVA han de tenir 16 anys, i malgrat que es preveu una pròrroga quan les condicions de l'estudiant així ho requereixin, el límit màxim d'edat per prendre-hi part són els 20 anys.

L'estructura d'aquests programes gira al voltant de tres àmbits d'experiència que es desenvolupen en diferents mòduls els quals es concreten en diferents blocs de continguts. Malgrat que es determinen de forma legal les hores setmanals de dedicació a cada un dels mòduls, també es proposa la realització de programacions globalitzades que incloguin continguts de diferents àmbits.

Els tres àmbits de treball, així com els mòduls que els configuren són els que apareixen a continuació:

a) Àmbit d'autonomia personal en la vida diària

- Mòdul 1: Benestar i cura d'un mateix
- Mòdul 2: Autonomia a la llar

b) Àmbit d'integració social i comunitària

- Mòdul 1: Oci i lleure
- Mòdul 2: Desplaçaments, transports i comunicacions
- Mòdul 3: Utilització dels equipaments
- Mòdul 4: Participació en la vida comunitària

c) Àmbit d'orientació i formació laboral

- Mòdul 1: Capacitació laboral
- Mòdul 2: Orientació laboral
- Mòdul 3: Formació en centres de treball

Per tal que l'alumne participi dels PTVA de la forma més adequada es preveu l'elaboració d'un pla individual d'orientació cap a la transició i la inserció laboral per reforçar tots els aprenentatges que tenen una especial incidència en el desenvolupament d'una vida el més autònoma i independent possible.

Malgrat això, aconseguir aquest objectiu no depèn sols del bon desenvolupament d'aquests programes (anàlisi que es podrà fer després d'un temps raonable d'aplicació) sinó que les estructures socials entenguin que la persona amb discapacitat pot, si se li ofereixen els suports necessaris, desenvolupar les seves capacitats al màxim, i es deixin de banda prejudicis que contràriament "l'han catalogat com a receptor del benefici social i no com a productor d'aquest" (González, 1995, 30).

Referències

- * Álvarez Rojo, V. i García Pastor, C. (1997). *Orientación vocacional de jóvenes con necesidades especiales. Un programa de transición a la vida adulta*. Madrid: EOS.
- * Campo, A. (1999). *Itinerarios personales y educativos*. *Cuadernos de Pedagogía*, 282, 10-13.
- * González Yagüe, A. (1995). *Integración laboral del Deficiente Psíquico*. A: C. García Pérez (coord.), *Integración Sociolaboral del Deficiente Psíquico* (pp. 29-31). Salamanca: Amarú.
- * Jurado de los Santos, P. (1999). *La transición escuela/trabajo y la evaluación de personas con discapacidad*. A: P. Arnaiz i C. Guerrero (eds), *Discapacidad psíquica: formación y empleo* (pp. 133-147). Málaga: Aljibe.
- * López Blasco, A. (2001). *Jóvenes en la segunda modernidad: ¿a quién le interesa sus conocimientos, su preparación?*. A: A. López Blasco i J. Hernández Aristu (comp.) *Jóvenes más allá del empleo. Estructuras de apoyo a las transiciones de los jóvenes* (pp. 15-34). Valencia: Nau.
- * Pallisera Díaz, M. (1999). *Formació i inserció per a les persones amb discapacitats. Els reptes de la transició a l'edat adulta i vida activa* (pp. 5-13). *Seminari de la Direcció General de Formació*. Palma: Govern Balear/Conselleria de Treball i Formació.

DE QUINA MANERA PODEN LES TIC AJUDAR LES PERSONES AMB DISCAPACITAT?

Santos Urbina Ramírez
Professor del Dept. de Ciències de l'Educació de la UIB

***M**algrat les interpretacions, favorables o no, que es puguin realitzar del paper de les tecnologies a la nostra societat, el cert és que, com apunta Bartolomé (2000) no són una panacea, però són imprescindibles. I tant més important és el seu paper quan ens referim a les persones amb discapacitat. En aquest sentit, i d'acord amb Koon (2000), cal tenir ben present que “la tecnología adaptativa puede llegar a reducir el impacto de la discapacidad y satisfacer el derecho a la calidad de vida de las personas con necesidades especiales”*

És ben patent que la nostra societat ha viscut un creixement tecnològic de tipus exponencial durant les darreres dècades. I que això ha comportat una sèrie de beneficis però, ben segur, també com a contrapartida, molts perjudicis. Fa uns anys, Schiller (1996) llençava un fort atac contra el gran poder de manipulació implícit als nous mitjans de la informació i la comunicació, i en feia referència als anomenats "set pecats de l'era digital"; entre aquests es podrien destacar dos que ens afecten especialment: la desigualtat i la pèrdua de la valoració del servei públic i la responsabilitat social. Pot ser l'autor en feia una anàlisi encertada, però també és cert, com apunta Bartolomé (2000, 158) que no s'ha de responsabilitzar les tecnologies de tots els problemes socials: “Existe -es cierto- un sistema socioeconómico que crea desigualdades como base para el estímulo, la competencia y las diferencias como motor del progreso. Podemos discutir ese sistema, pero no buscar la causa del problema [...] en el procesador de textos que utiliza nuestro alumno”.

Seguint parcialment l'esquema proposat per Sánchez (1997), podem diferenciar quatre grans àrees o àmbits de desenvolupament en què les TIC (Tecnologies de la Informació i la Comunicació) han mostrat la seva utilitat per a persones amb discapacitat.

Accés a la informació i millora de la comunicació.

Tant un aspecte com l'altre són fonamentals per un desenvolupament òptim. Aquelles persones amb dificultats per a l'intercanvi amb el seu entorn poden, no obstant això, intentar superar-ne algunes mitjançant la utilització de determinats dispositius tecnològics. Així, la proliferació de perifèrics de característiques molt diverses està permetent, per exemple, el reconeixement i la síntesi de veu d'una manera cada vegada més perfeccionada, que possibiliten entre d'altres coses: l'escriptura al dictat, poder donar ordres a l'ordinador per que controli altres aparells, poder “parlar” mitjançant un sistema de selecció de lletres i paraules amb escàner

(com el que empra el popular científic Stephen Hawking); etc.

Un aspecte a destacar seria la utilització de la xarxa Internet. La seva gran popularització als darrers anys està propiciant que, cada vegada més, es tinguin en compte determinats criteris que

garanteixin l'accés a tothom. Ja existeixen, per exemple, *navegadors* que llegeixen les planes web, però això no és suficient. Així, en les fases de disseny i elaboració d'aquests materials, s'haurien de tenir en compte aspectes com: la inclusió de text alternatiu descriptiu quan apareixen imatges; creació de taules que permetin la seva lectura línia a línia; si existeixen elements multimèdia difícils o impossibles de percebre per determinat tipus d'usuaris, crear pàgines substitutives; etc.

Es poden trobar les normes d'accessibilitat elaborades pel *World Wide Web Consortium*, traduïdes al castellà per Egea i Sarabia (1997), a més d'altres documents relacionats, a la següent direcció: http://www.geocities.com/carlos_egea/.

Educació.

Gràcies a la millora de les possibilitats d'accés a la informació i la comunicació, i a la utilització de programes específics, els infants poden realitzar tasques impossibles de dur a terme mitjançant procediments convencionals.

Així, existeixen nombrosos dispositius i aplicacions per als diferents tipus de discapacitat que poden ser d'una valuosa ajuda en els processos educatius:

- Entre els perifèrics podríem esmentar, el teclat de conceptes, el teclat gegant, els emuladors de ratolí o la pantalla tàtil; tots ells permeten al subjecte una manera d'interacció amb la màquina alternativa als teclats o ratolins convencionals.

- Quant als programes podríem parlar d'aquells que faciliten l'accés a l'ordinador (com els *magnificadors*, que permeten aplicar un *zoom* a qualsevol zona de la pantalla, o el programes d'escaneig, ja comentats, que permeten l'accés a l'escriptura); programes d'ajuda a la comunicació;



programes per al desenvolupament dels processos cognitius; o programes per al desenvolupament del llenguatge.

Degut a la reduïda extensió d'aquest article, per a una descripció més detallada, es poden consultar els treballs de Sánchez (1997) o Pérez i Urbina (1997).

Pel que fa a la formació universitària, s'ha de saber que, al nostre país, són cada vegada més les universitats que compten amb un servei d'atenció als estudiants amb discapacitat, entre les quals està inclosa la Universitat de les Illes Balears. Entre les seves funcions hi ha la de facilitar les ajudes tècniques que siguin necessàries per poder seguir els estudis universitaris. Una mostra més de la sensibilitat despertada envers aquest tema es manifesta en la realització d'unes jornades estatals de caràcter anual. Per a més informació es recomana la lectura de l'article de J.L. Ortego, en aquest mateix número.

Cal també fer referència a la tele-educació com a modalitat educativa a través de les eines telemàtiques (ordinadors i xarxes informàtiques, integrant serveis d'accés a la informació i la comunicació, com ara la *web*, el xat o la videoconferència). És evident, que aquelles persones amb discapacitat que comptin amb els recursos per dur a terme aquesta modalitat poden superar els problemes espacials, de temps i de mobilitat que moltes vegades són presents a les institucions educatives. No obstant això, no és encara una opció gaire generalitzada, però sí amb un futur prometedor.

Món laboral.

Els avanços tecnològics estan arribant pràcticament a tots tipus d'activitat laboral. Aquesta situació podria anar inicialment en contra dels llocs de treball de persones amb discapacitat, que moltes vegades es dediquen a feines de tipus mecànic o manipulatiu (Fernández de Villalta i Mababu, 1999). D'altra banda, el tele-treball (que podríem definir com aquella activitat laboral realitzada, per compte d'altri o no, amb el suport



de les telecomunicacions) requereix de certs coneixements específics i certa qualificació tècnica. Aquesta situació, tal vegada podria empitjorar les coses. No obstant això, les adaptacions i equips especials creats per facilitar l'accés a la informació i la comunicació obren un ventall de noves possibilitats laborals, passant per un període de formació en la utilització de les eines telemàtiques. En aquest sentit, com assenyala Gavillán (2000), el tele-treballador haurà de complir alguns requisits com, per exemple, comptar amb les destreses necessàries, tècniques i d'auto-disciplina, per completar les tasques, o mostrar la iniciativa requerida per estar al corrent en matèria de noves tecnologies.

Ara bé, encara que les possibilitats són moltes, coincidint amb Gavillán (2000), perquè la comunitat de persones amb discapacitat es pugui beneficiar de les telecomunicacions -i per extensió, del tele-treball-, cal reforçar les polítiques públiques d'integració social i formació.

Vida quotidiana.

En no poques ocasions la realització de tasques que hom podria qualificar de "senzilles", com ara obrir una porta o parlar per telèfon, poden ser empreses molt dificultoses per a persones amb determinades discapacitats. Aquesta privació d'exploració del medi pot incidir en el grau de dependència i d'inseguretat i en el desenvolupament d'una baixa autoestima.

Per alleujar aquesta situació, la tecnologia, de mica en mica, va desenvolupant sistemes de control ambiental que permeten fer accessible a tothom la realització d'aquestes tasques. De cada vegada és més freqüent sentir parlar als mitjans de comunicació del terme domòtica, que es podria definir, seguint De la Fuente i Caballero (2000), com el conjunt d'elements informàtics, elèctrics, electrònics i mecànics que permeten un accés i control senzill del nostre entorn proper. Com a exemple podríem parlar del projecte Tecla (Sánchez, 1997), per a persones amb problemes motòrics greus. Es tracta d'un conjunt de programes que permeten el control de dispositius com portes, timbres i electrodomèstics mitjançant la utilització d'un commutador i un sistema d'escaneig. Un altre exemple, el trobem al sistema TRANSPONDER, creat per l'associació ESCLAT (De la Fuente i Caballero, 2000); en aquest cas, es tracta d'un xip integrat a una tarja (similar a una tarja de crèdit) que, en apropar-se a un dispositiu receptor activa el mecanisme corresponent: obrir unes cortines, la porta de casa, activar el telèfon per al seu ús sense mans, etc.

Sense perdre de vista una visió optimista respecte al paper de les TIC per millorar les condicions de vida de les persones amb discapacitat, i tot fugint de discursos alarmistes, sí que sembla ser que les dificultats d'amplis col·lectius a l'hora d'accedir-hi i, sobretot, la capacitat per fer-ne un bon ús, poden generar nous tipus de desigualtat social (Sancho, 1994). I que aquestes possibles desigualtats, d'acord amb diversos autors (Koon i de la Vega, 2000; Negre, 2001), poden ser encara més evidents quan ens referim a persones amb discapacitat, per mor de les dificultats afegides. És en mans de tots, i especialment de les administracions, evitar que això sigui un problema creixent.

Referències

- * Bartolomé, A. (2000). *Ordenadores y cambio educativo*. A C. Reparaz, Á. Sobrino i J.I. Mir, *Integración curricular de las nuevas tecnologías* (pp. 153-161). Barcelona: Ariel.
- * De la Fuente, L. i Caballero, X. (2000). *La domotización al servicio de las personas con gran discapacidad física*. Comunicació presentada al II Congreso Iberoamericano de Informática Educativa Especial, Córdoba. Material publicat en CD-ROM.
- * Fernández de Villalta, J.M. i Mababu, M.R. (1999). *Tele-educación, teleformación y teletrabajo: marco conceptual*. A F. Alcantud (ed.), *Teleformación. Diseño para todos* (pp. 25-46). València: Universitat de València.
- * Gavillán, E.M. (2000). *Cambios en el mundo del trabajo. Telecomunicación, flexibilidad y el trabajador discapacitado*. Comunicació presentada al II Congreso Iberoamericano de Informática Educativa Especial, Córdoba. Material publicat en CD-ROM.
- * Koon, R.A. i de la Vega, M.E. (2000). *El impacto tecnológico en las personas con discapacidad*. Comunicació presentada al II Congreso Iberoamericano de Informática Educativa Especial, Córdoba. Material publicat en CD-ROM.
- * Negre, F. (2001). *TIC i discapacitat: implicacions del procés de tecnificació en la pràctica educativa, la formació docent i la societat*. Document inèdit.
- * Pérez, J.A. i Urbina, S. (1997). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación especial*. A A. Sánchez i J.A. Torres (coords.), *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional* (pp. 371-386). Madrid: Pirámide.
- * Sánchez Montoya, R. (1997). *Ordenador y discapacidad*. Madrid: CEPE.
- * Sancho, J.M. (1994). *La tecnología: un modo de transformar el mundo cargado de ambivalencia*. En J.M. Sancho (coord.), *Para una tecnología educativa* (pp. 13-35). Barcelona: Horsori.
- * Schiller, H.I. (1996). *Aviso para navegantes*. Barcelona: Icaria.

LA FORMACIÓ DE PROFESSIONALS REFLEXIUS

CLAU PER A UNA RESPOSTA ESCOLAR DIVERSIFICADA I DE QUALITAT PER A TOT L'ALUMNAT

Antoni Bauzà Sampol

Professor Associat del Dept. de Ciències de l'Educació de la UIB

A *vui estam immersos en un procés de canvi educatiu on la nova forma d'entendre la diversitat i les formes de donar-li resposta obren al professorat noves perspectives de feina molt allunyades de les que estava acostumat i li plantegen alhora noves necessitats, necessitats que en ocasions es transformen en situacions problemàtiques o obstacles en la seva tasca docent. En aquests moments, cal superar plantejaments compensatoris i/o paral·lels adreçats a determinats col·lectius d'alumnes (amb discapacitats, dificultats o problemes d'aprenentatge) per avançar cap a altres plantejaments més inclusius (Marchesi, 1999) en què tot l'alumnat en la seva diversitat, en el marc ordinari de l'aula i centre, tengui cabuda.*

L'ensenyament adaptatiu es perfila així, segons Onrubia (1998), com l'estratègia general de resposta a la diversitat dels alumnes que, mantenint les mateixes fites i objectius globals per a tots, es basa en la diversificació de les formes d'actuació educativa d'acord amb les seves característiques.

En aquesta lògica, la resposta a la diversitat s'integra plenament en l'actuació educativa habitual a les aules i els centres, mitjançant l'estructuració de situacions d'ensenyament-aprenentatge prou variades i flexibles, que permetin al màxim nombre d'alumnes accedir en el major grau possible a les capacitats bàsiques que es fixen per assolir en l'escolarització obligatòria.

Des d'aquesta perspectiva, l'atenció a la diversitat ens planteja el repte de conciliar la igualtat d'objectius a cobrir en un currículum en gran part comú per a tot l'alumnat i la diversitat de plante-

jaments per aconseguir-los.

Assumir aquest plantejament suposa una transformació que va més enllà del purament estructural per incardinar-se en tots els aspectes de la vida de l'escola. Assumpció que fa imprescindible diversificar les respostes per adaptar-se a les diferències, la qual cosa implica que des del currículum s'investiguin estratègies metodològiques diverses per agombolar-se a cada context, amb la finalitat d'assegurar l'èxit acadèmic de tot l'alumnat. Aquesta situació caldrà de la participació dels docents en la presa de decisions, essent primordial, segons Forteza i Verger (1998), la potenciació de la coordinació de les seves actuacions, la discussió dels problemes, l'intercanvi de coneixements, l'autonomia professional, la presa de decisions, el coneixement de les característiques particulars de cada alumne, la reorganització dels recursos didàctics, l'elaboració de materials sufi-

cientment flexibles i el plantejament d'una avaluació continuada entesa com a procés.

Fer-ho possible implicarà la necessitat del treball cooperatiu entre els docents com a via capaç de permetre la reflexió sobre i a partir del context a treballar, que a la vegada, possibilitarà reconsiderar tots els elements que influiran en el procés d'ensenyament-aprenentatge: intencions educatives, aspectes organitzatius de centre i d'aula,

... la formació realitzada en el centre és la més eficaç si l'objectiu de la formació permanent és l'anàlisi i la millora de la pròpia pràctica, i si el que es persegueix és facilitar la presa de decisions dels equips docents de manera col·laboradora en el seu context específic ...

metodologia didàctica, interacció amb l'alumnat i el consens en l'avaluació.

Com es pot comprendre, les noves necessitats obliguen també a un replantejament dels suports, de l'assessorament que es presta als centres i de la formació inicial i permanent del professorat.

En aquesta línia, concebem que la competència professional no pot ser definida, amb exclusivitat, en termes d'habilitat per aplicar unes tècniques prefixades, com es defensa des del paradigma de racionalitat tècnica (Shön, 1992; Pérez Gómez, 1992), imperant fins ara en la formació del professorat. La complexitat i singularitat de les situacions educatives requereix solucions no estereotipades si no adaptades a les peculiaritats del context on tenen lloc.

Quina formació?

Aquesta forma d'entendre la diversitat demanda una formació que respongui a les necessitats definides per l'escola, sentides i expressades per tots els seus membres, i que parteixi de la reflexió individual i col·lectiva de l'equip docent, sobre la dimensió teòrico-pràctica dels problemes de l'aula. Fer viable el projecte comú i compartit pels docents d'un mateix centre a partir del qual es puguin definir i gestionar les situacions problemàtiques que comporta l'atenció a la diversitat de l'alumnat requereix, des d'aquesta posició presa, la cerca de solucions des de dins i pels mateixos implicats en la pràctica.

Consegüentment, la formació realitzada en el centre és la més eficaç si l'objectiu de la formació permanent és l'anàlisi i la millora de la pròpia pràctica, i si el que es persegueix és facilitar la presa de decisions dels equips docents de manera col·laboradora en el seu context específic, contribuint a generar processos de reflexió que ajudin a

aconseguir la fonamentació teòrica implícita en tota pràctica docent.

La formació, com es pot inferir del que s'ha dit fins ara, no ha de proporcionar als "pràctics" un conjunt de rols o receptes generalitzables prescrites per "teòrics" externs. Al contrari, en aquest procés ha de primar la reflexió deliberativa i la investigació-acció (Imbernón, 1996) mitjançant les quals el professorat, prenent com a referència



d'anàlisi l'experiència quotidiana en el seu entorn habitual, elabora, amb l'ajut de l'assessor o assessors de formació, les seves pròpies solucions en relació a les situacions problemàtiques específiques amb què s'enfronta en la seva pràctica docent.

Quin model de professor es precisa?

En un procés formatiu fonamentat en la reflexió en, sobre i des de la pràctica i en la investigació-acció hem de considerar un model de referència el d'un professor reflexiu (Shön, 1992) que investiga els processos d'ensenyament-aprenentatge, que es qüestiona les seves pròpies concepcions i que les contrasta amb les distintes fonts de coneixement professional, la pròpia pràctica, l'experiència pedagògica acumulada, les aportacions de les Ciències de l'educació i els models de les disciplines científiques.

El coneixement professional que sorgeix d'aquest procés és el resultat d'una construcció progressiva, de caràcter individual i col·lectiu, que es caracteritza per una sèrie de moments o fases en les quals la investigació és una via d'apropament reflexiu i obert a la realitat per poder reconceptualitzar-la i en el seu cas, canviar-la (Carr i Kemmis, 1988).

La formació ha de propiciar situacions en les quals el professorat es qüestioni les seves pròpies creences i pràctiques propiciant que el professorat, a partir dels seus problemes pràctics i com a conseqüència de processos de reflexió, d'experimentació i d'investigació, expressi les seves concepcions didàctiques, les confronti en relació d'altres punts de vista, elabori hipòtesis d'acció, les assagi i contrasti en el dia a dia, per, acte seguit, modificar gradualment les seves concepcions i la seva pràctica. (Bauzá i Forteza, 2001).

El paper de l'assessor de formació

Una planificació flexible i adequada a les necessitats i característiques singulars dels distints centres educatius i del seu professorat és imprescindible per dur a terme una formació en part autogestionada, la qual cosa exigeix, ja des de l'inici, que es determinin, seqüenciïn i temporalitzin les activitats que es proposen al disseny. Per això resulta clau que l'assessor de formació estigui present en l'elaboració del projecte de formació ajudant a definir els objectius i, sobretot dinamitzant la reflexió al voltant de quatre qüestions que Stoll i Fink (1999,52) defineixen en aquest termes:

- On som ara (valoració)
- On ens agradaria estar en el futur? (planificació)
- De quina forma podem avançar millor en aquesta direcció? (realització)
- Com podem avaluar els canvis que estam duent a terme (avaluació).

Si la finalitat principal de la investigació-acció (I-A) és la millora de la pràctica des dels propis implicats, l'assessor aporta un paper molt diferent a l'assumit tradicionalment. Com 'facilitador', en un procés on el professorat és el principal protagonista, no prescriu el que s'ha de fer, sinó que seguint Sancho (1989: 29) suggereix esquemes de treball, recull iniciatives, dirigeix discussions, condueix triangulacions, cerca informació i l'analitza per compartir-la amb la resta de participants, descarrega les tensions, proporciona marcs teòrics d'interpretació, escriu informes...

Les idees anteriors apunten que al llarg del procés formatiu el paper de l'assessor és el de mediador, dinamitzador o facilitador de la formació. Per això, ha de conèixer el context en el qual s'inseïeix, facilitar informació contrastada, proporcionar referents per a l'anàlisi, dotar de models interpretatius que permetin analitzar i raonar les decisions preses, proposar dinàmiques de treball grupal per abordar el debat i la reflexió col·lectiva, possibilitar recursos adequats en cada cas i actuar com a guia i fil conductor del procés, realitzant un seguiment i avaluació de la formació i del seu propi paper en aquest procés (Bauzá i Forteza, 2001).

Els assessors hem de fugir de les generalitzacions, de les receptes vàlides per a tots. A l'ensenyament no existeixen fórmules vàlides per a tots, sinó processos pels quals val la pena transitar. I en aquests processos hem de conèixer com viuen i

senten els docents la seva professió i el seu dia a dia a les aules, tenint present, en definitiva, la seva diversitat: d'actituds, valors, interessos i motivacions, experiència, formació i capacitació, per, des de la proximitat, ajudar-los perquè el trajecte sigui el més transitable possible.

Sols així, des del respecte i l'acceptació, la reflexió conjunta i el treball cooperatiu, aconseguirem posar les bases per iniciar un projecte d'acció que repercuteixi, realment, en la millora d'una resposta educativa que sigui respectuosa amb la diversitat de l'alumnat. Com tendir cap a la millora tan desitjable, com de vegades inassolible, pot sorgir del dubte com actitud, del qüestionament, del diàleg com a dinàmica de funcionament i de la investigació que es trasllueix de les necessitats que es viuen als centres.

Referències

- * Bauzá, A. i Forteza, M.D. (2001). *Reconstruir el pensamiento y la acción docente en y desde la diversidad*. A Bisquerra, R. (Coor.), *La práctica de la Orientación y la Tutoría*. Barcelona: Praxis (en premsa).
- * Carr, W. i Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación- acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- * Forteza M.D. i Verger, S. (1998) *Bases Psicopedagógicas de l'Educació Especial I modul 2.L'escola comprensiva i l'atenció a la diversitat*. Palma: UIB.
- * Imberón, F. (1996). *La formación en los centros educativos: ¿tendencia o moda?* *Aula de Innovación educativa*, 46, 43-46.
- * Marchesi, A. (1999). *La práctica de las escuelas inclusivas*. A A. Marchesi, C. Coll i J. Palacios (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 45-74). Madrid: Alianza.
- * Onrubia, X. (Coor.) (1998). *Criteris psicopedagògics per a l'atenció a la diversitat*. ESO. Barcelona: Generalitat de Catalunya-Departament d'Ensenyament
- * Pérez Gómez, Á (1992). *Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia*. A J. Gimeno Sacristán i Á. Pérez Gómez, *Comprender la Enseñanza*. Madrid: Morata
- * Sancho, J.M^o. (1989). *La investigación en la Acción en el ámbito de la Educación*. A Autores Varis, *Portar la Recerca a classe. Perspectives en la Investigació Educativa* (pp. 21-33). Barcelona: ICE-UAB.
- * Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós/MEC.
- * Stoll, L. i Fink, D. (1999). *Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas*. Málaga: Aljibe.

ESTUDIANTS AMB NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS A LES AULES UNIVERSITÀRIES

José Luis Ortego Hernando

Responsable del Programa Universitat i Discapacitat de la UIB

Si bé la següent història, de na Rosa, és fictícia, segur que molts podríem contar alguna anècdota d'un cas real molt semblant (encara que la protagonista, com és habitual, al final no arribi a la Universitat), sobretot si tenim en compte que a tot Europa hi ha, segons el que diu l'European Disability Forum, més de trenta-set milions de persones amb discapacitat ⁽¹⁾. D'aquestes, a l'Estat espanyol n'hi hauria 3.528.221 (un 9 per cent de la població), segons el que ha publicat l'Institut Nacional d'Estadística (1999), de les quals 25.150 viurien a les Illes Balears si revisem les dades del darrer cens de persones amb minusvalideses publicat per l'Institut Balear d'Afers Socials amb la col·laboració de la Universitat de les Illes Balears i elaborat per A. Pascual (2000).

Jo, d'històries com aquesta, en sé unes quantes, perquè faig feina al Programa d'assessorament i suport a persones de la comunitat universitària amb discapacitat de la Universitat de les Illes Balears. En aquest article faré un petit recorregut per la nostra història i el treball que desenvolupem.

Na Rosa

Na Rosa va néixer fa dinou anys i els seus pares no descobriren fins que en tenia dos que la seva filla era diferent, quan féu les primeres passes. Tot eren cops i ensopegades. Quan visitaren l'oftalmòleg es confirmaren les seves sospites: "Na Rosa té un problema a la vista, no és cega, però serà difícil trobar algun tipus d'ajuda que li permeti de veure-hi bé." La retina no li funcionava com a la majoria. Com és normal, els pares peregrinaren per tota una sèrie d'especialistes mèdics.

El diagnòstic no canviava gaire de l'un a l'altre. Cansats de rebre sempre la mateixa resposta, al cap de set mesos ja s'havien fet a la idea: "Molt bé, la nostra filla no podrà conduir cotxe, però, quanta gent hi ha sense carnet de conduir? Haurem de confiar i treballar molt amb na Rosa, ella ens necessita al seu costat."

Na Rosa va anar a l'escola del seu barri. I no solament tenia el suport dels seus pares i mestres. Una gran organització li va atorgar un especialista encarregat de dur el seguiment educatiu. No va fer falta el Braille. Amb molta llum i altres ajudes podia llegir i escriure, a poc a poc, però segura. I va llegir força, perquè se sentia més segura llegint que entre la gent: no reconeixia les cares i fins que la persona no parlava no sabia de qui es tractava i, així encara, no sabia si es dirigia a ella, perquè no li podia seguir la línia de la mirada. Aquesta inseguretats la tancà, cada vegada més, dins casa

seva. Els familiars, amics i coneguts desistiren de convidar-la a sortir. Així el grup d'amigues es va reduir molt.

A l'institut va tenir més problemes. Hi havia professors que entenien el seu problema i que, a les sortides i excursions, a les explicacions d'aula, a les avaluacions, feien tot el que era al seu abast. Però n'hi havia d'altres que no volien fer cap tipus de distinció. Justament el mateix que na Rosa

veis es pot consultar a la publicació que va fer la Universitat Autònoma de Barcelona sobre el Grup Temàtic XIII - Sector Educació del programa Helios II de la Unió Europea (1997).

La realitat ens mostra que els serveis de suport universitari a l'Estat espanyol estan encara en un procés de consolidació. La situació divergeix molt entre les diferents comunitats autònomes i, dins les comunitats, entre les diferents universitats que

A les Illes Balears, la Universitat, mostrant el seu interès per les necessitats que planteja el col·lectiu de persones amb discapacitat, va posar en marxa l'any 1999, des del Vicerectorat d'Extensió Universitària i Activitats Culturals i el Vicerectorat d'Estudiants i Relacions Institucionals i amb la col·laboració de la Caixa, el Programa d'assessorament i suport a persones de la comunitat universitària amb discapacitat



volia, passar desapercebuda, encara que això no li fes cap bé. Va plorar molt i va desconfiar més.

Quan s'acostava la selectivitat estava tan nerviosa que no aconseguia dormir, encara que li havien dit que allà hi havia gent disposada a donar-li un cop de mà, que faria les proves en una aula especial, amb totes les seves ajudes i amb gent que també necessitava alguna cosa especial; el dia assenyalat no aconseguia treure el bolígraf de la motxilla.

De nota mitjana va treure un set: "Ja hi som!"

Els programes universitaris de suport

Tal com assenyalen Alcantud, Àvila, i Asensi (2000, 25-28), a Europa el darrer quart del segle XX es varen donar tot un seguit d'avenços en l'atenció a les persones amb necessitats especials a les universitats: edició de guies sobre els serveis de suport disponibles a les universitats del país, aparició de la figura de coordinador per als estudiants amb discapacitat des de les institucions administratives, dotació de finançament específic a les universitats que tenen estudiants amb discapacitat, establiment d'una legislació específica sobre la integració de persones amb discapacitat. Aquests assoliments varen ser fites per a les universitats de l'Estat espanyol, que sense tenir darre organitzacions d'àmbit nacional tan importants com l'Oficina Nacional per als Estudiants Discapacitats (SKILL) del Regne Unit, la Deutsches Studentenwerk d'Alemanya o l'organització holandesa Handicap & Study, per exemple, organitzaren programes i serveis dins les mateixes universitats per tal de donar suport als estudiants amb discapacitat que s'hi matriculaven i que presentaven necessitats especials. Un bon exemple sobre la manera com es configuren aquests ser-

hi ha. Si bé hi ha serveis pioners, com és el cas, per exemple, de l'Assessoria Universitària d'Atenció a l'Estudiant amb Discapacitat de la Universitat de València (Estudi General), que són un referent per a la resta de serveis, ja que fa molt de temps que treballen, hi ha universitats que encara no tenen una figura específica encarregada d'oferir suport i assessorament als estudiants amb discapacitat, o en què d'un any a l'altre canvien els responsables i tècnics dels programes, cosa que comporta la pèrdua d'experiència i temps, o en què simplement, per qüestions polítiques, desapareix tota l'estructura d'ajuda.

El programa de suport a la UIB

A les Illes Balears, la Universitat, mostrant el seu interès per les necessitats que planteja el col·lectiu de persones amb discapacitat, va posar en marxa l'any 1999, des del Vicerectorat d'Extensió Universitària i Activitats Culturals i el Vicerectorat d'Estudiants i Relacions Institucionals i amb la col·laboració de la Caixa, el Programa d'assessorament i suport a persones de la comunitat universitària amb discapacitat. El programa va néixer amb la intenció de: potenciar i aconseguir la integració de les persones amb discapacitat a la nostra comunitat, ja fossin estudiants, professors o personal d'administració i serveis; acollir i assessorar els estudiants amb discapacitat i donar-los suport; planificar i dur a terme les actuacions pertinents per tal de respondre a les demandes i necessitats plantejades a la nostra comunitat; i garantir la plena accessibilitat als espais universitaris mitjançant l'eliminació de barreres arquitectòniques i de comunicació. Per aconseguir aquests objectius ens proposarem tota

una sèrie d'activitats que organitzarem en àrees d'actuació: àrea d'accessibilitat, per tal de garantir la supressió de barreres i no crear-ne a les noves construccions; de formació, tant del grup que conforma el programa d'assessorament com del personal que desenvolupa la seva feina al campus universitari; de difusió, per tal de donar a conèixer la realitat dels estudiants amb discapacitat a la Universitat i les actuacions que duem a terme; d'atenció individual, per aportar informació i assessorament necessari sobre adaptacions curriculars als professors, estudiants, etc.; d'ajudes tècniques i econòmiques; de contactes amb altres institucions; d'orientació i inserció laboral; de voluntaris i col·laboracions, d'investigació, entre d'altres.

D'ençà que començarem hem atès, com podeu veure a la taula 1, aproximadament quaranta-dos estudiants: d'aquests, mantenim un contacte habitual amb vint-i-sis, i fem un seguiment continuat de les seves necessitats especials. Els casos que apareixen com a "resolts" representen estudiants amb els quals hem mantingut qualche tipus de contacte relacionat amb necessitats transitòries, que o bé eren efectivament transitòries, o bé feien referència a persones que no han arribat a matricular-se a la UIB. Com podem comprovar, el nombre de casos ha anat augmentant cada any, tal com passa en altres universitats, segons Andreu i Segura (1999, 61). Hi ha diferents explicacions possibles relacionades amb factors polítics i econòmics, entre d'altres, l'esforç realitzat per docents, professionals i famílies dels estudiants amb discapacitat d'ençà de l'inici dels programes d'integració: s'ha plantejat, també, que la mateixa existència de serveis i programes de suport a les universitats esdevindria un estímul important; i no podem oblidar que hi ha comunitats a les quals el cost de matrícula és mínim.

Encara que és important la quantitat, no podem oblidar la façana qualitativa del nostre edifici: només un cas pot plantejar un repte tan complex que ens obligui a reorganitzar els esforços i recursos disponibles. Perquè, i no ho podem oblidar mai, treballem amb persones, i amb les necessitats educatives especials no hi ha receptes vàlides,

TAULA 1

NOMBRE D'ESTUDIANTS I CURS D'INICI DE CONTACTE AMB EL PROGRAMA			
Curs acadèmic	Contactes	Resolts	C. habitual ⁽²⁾
1999-2000	9	3	6
2000-2001	23	13	16
2001-2002	10	0	26
Total	42	17	26

(2) - Freqüència acumulada

només petites fites que ens orienten.

I tot això per aconseguir que persones com na Rosa puguin conèixer els seus drets i reconèixer i demostrar les seves capacitats, lluitant per fugir dels prejudicis que les fan menys capaces del que realment són.

Per posar-vos en contacte amb el Programa podeu adreçar-vos a:

Programa d'assessorament i suport a persones de la comunitat universitària amb discapacitat.

Edifici Guillem Cifre de Colonya (bloc C)

Cra. de Valldemossa, km 7,5

07071 Palma (Illes Balears)

Telèfon: 971 17 28 34

Correu electrònic: <uid@uib.es>

Referències

Andreu, I. i Segura, C. (1999). *Panorama actual de la població universitària con discapacitat de la Universidad Politécnica de Valencia*. València: Universidad Politécnica de Valencia.

Alcantud, F., Ávila, V. i Asensi, M. C. (2000). *Integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores*. València: Universitat de València.

Instituto Nacional de Estadística [en línia]. *Encuesta sobre discapacidades, deficiencias y estado de salud. Avance de resultados, datos básicos*. Madrid: 1999 <<http://www.ine.es/discapa/disdatbas.pdf>> [consultat: 19/10/2001].

Grup Temàtic XIII - Sector Educació del programa Helios II de la Unió Europea (1997). *Enseñanza superior y estudiantes discapacitados. Hacia una política europea de integración*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

Pascual, A. (2000). *Les persones amb minusvalideses a les Illes Balears*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

Notes

(1) Consultat a la web de l'European Disabled Forum, <<http://www.edf-feph.org/en/welcome.htm>>, el 28 d'octubre de 2001.



UiD

Universitat i Discapacitat

LA INTEGRACIÓ LABORAL DE LA DONA AMB DISCAPACITAT

Elena Quintana Murci
Pedagoga i col·laboradora en projectes d'investigació a la UIB

El treball forma part integrant del procés d'independència econòmica, autoestima i reconeixement social. Les dones amb discapacitat han de rebre una formació que els permeti accedir a les oportunitats d'ocupació dins el mercat de treball (EDF, 1998).

Un primer apropament a la realitat

Quan ens referim a la situació de la dona amb discapacitat, l'entrada en el món laboral pren una importància més elevada i esdevé una de les principals eines que té per superar la barrera de la doble discriminació: la que li és determinada per la seva discapacitat i la seva condició de dona.

El comitè de dones de l'Organització Disabled People International (DPI) afirma: "les dones generalment estan discriminades per qüestions de gènere, però les dones amb discapacitat s'enfronten a una discriminació pel fet de ser dones i pel fet de tenir una discapacitat".

El treball és un dels mitjans més importants que té la dona amb discapacitat per assolir la seva independència tant personal com econòmica, i per tant la seva realització com a persona dins la societat.

L'anàlisi de gènere en els nostres estudis

En els diferents estudis i polítiques que s'han desenvolupat els darrers anys relatius a la integració laboral de les persones amb discapacitat es parla, generalment, de col·lectiu de persones amb disca-

pacitat, sense adonar-se del fet que cal incloure la perspectiva de gènere en el discurs.

El fet és que encara no hem assolit la igualtat d'oportunitats entre els homes i les dones. Trobam diferències en l'educació, l'accés al món laboral, el tracte, etc., i és per aquest motiu que es fa necessari incloure en qualsevol estudi i anàlisi que es faci dades desglossades per sexes. D'aquesta forma obtindrem una informació més completa i apropada a la realitat que, per tant, ens permetrà dur a terme una intervenció més òptima i efectiva. Tal com afirmen Shum, Conde i Iglesias (1998, 20): "La no diferenciació denota una ignorància de la seva existència i considera les persones amb discapacitat com a éssers asexuals".

Així, la Comissió Europea assenyala la necessitat d'integrar la perspectiva de gènere, particularment en l'educació, la formació, la cultura, la ciència i els mitjans de comunicació per superar les imatges estereotipades sobre les dones i els homes, i la necessitat de canviar els comportaments, les actituds, les normes i els valors que defineixen els

rols de cada sexe en la societat i influeixen sobre aquests (Comissió Europea, 2001).

Algunes dades d'interès

* Segons l'Enquesta de població activa del 1999, Espanya és el país en el qual l'índex d'ocupació femenina és més baix, un 37,3%, seguit d'Itàlia, amb un 38,1%. Queda un llarg camí a recórrer si volem assolir l'objectiu que el març del 2000 el Consell Europeu de Lisboa va fixar en el 60% (Comissió Europea, 2001).

* A Espanya hi ha un total de 3.528.221 persones amb discapacitat, de les quals 1.472.970 són homes, mentre que 2.055.251 són dones. Així, veiem que més de la meitat de les persones amb discapacitat són dones (INE, 1999).

* A la nostra comunitat autònoma, l'Institut Balear d'Afers Socials (IBAS) ha desenvolupat un estudi sobre les necessitats de formació i inserció laboral de les persones amb discapacitat, del qual podem extreure les següents dades d'interès:

- Només un 23% de les persones entrevistades treballen, un 77% no treballa.
- El percentatge de dones que no treballa és més gran i solen tenir una millor preparació.
- Les persones amb discapacitat reco-



a) La importància de la formació i de l'educació

Cal partir de la base de l'educació i la formació com a requisits indispensables per assolir la inserció laboral i la igualtat d'oportunitats. A la vegada que un dels objectius prioritaris de la formació és garantir la integració laboral en les condicions menys restrictives i més productives possibles (Muntaner, 1999).

Partint de la premissa anterior, podem esbrinar els elements que han de caracteritzar la formació, tant profes-

sional com permanent, per promoure la participació elevada i activa de les dones amb discapacitat dins el món laboral i social.

Una formació que té com a punt de partida els interessos, capacitats i necessitats de les persones. Això suposa implicar les persones en el seu procés formatiu i suposa escoltar el que pensen, el que volen, el que necessiten, etc.: escoltar de forma participativa, escoltar per comprendre, per conèixer la realitat. Només això ens permetrà trobar solucions noves i comunes i que realment donin resposta a les necessitats i demandes de les dones amb discapacitat (Schwartz, 1994).

Una formació que ha de donar resposta a les necessitats i demandes actuals del món laboral.

Cal implicar les persones en el seu procés formatiu i escoltar el que pensen, el que volen, el que necessiten, etc.: escoltar de forma participativa, escoltar per comprendre, per conèixer la realitat. Només això ens permetrà trobar solucions noves i comunes i que realment donin resposta a les necessitats i demandes de les dones amb discapacitat



neixen l'existència de certes mancances que els dificulten la inserció laboral: mancances formatives, mancances en l'orientació laboral i les derivades de la pròpia salut (IBAS, 2000).

A partir de les dades esmentades, i pel que fa a la nostra tasca com a educadors, podem destacar els següents objectius que cal assolir:

Que faciliti les eines i els recursos necessaris perquè les dones amb discapacitat puguin enfrontar-se i adaptar-se als canvis continus del mercat laboral, com també perquè puguin accedir a les noves ocupacions que sorgeixen com a conseqüència de les contínues innovacions tecnològiques i demandes socials.

Una formació caracteritzada per l'absència de mites, estereotips i segregacions absurdes. Només

en una societat lliure d'estereotips i prejudicis trobarem el valor de la diferència. No té cap sentit viure en una societat on tots siguem iguals, pensem de la mateixa forma o tinguem els mateixos objectius, però sí que té sentit viure en una societat on tots tinguem els mateixos drets i oportunitats.

Aquesta formació no solament ha de ser prèvia a



... les persones amb discapacitat presenten una baixa autoestima, una manca de confiança en les seves capacitats... És per aquest motiu que cal treballar la seva motivació i l'autoconeixement; la coneixença de la pròpia discapacitat, les seves capacitats i potencialitats i també les seves dificultats.

l'entrada en el món laboral, sinó que, atesa la rapidesa amb què es donen els canvis dins la nostra societat, també sorgeix la necessitat de la formació contínua que faciliti els recursos i mètodes necessaris per interpretar la realitat i enfrontar-s'hi (Shum, Conde i Iglesias, 1998, 36).

b) La importància de l'orientació laboral

Cal una orientació laboral adient que faciliti la totalitat de la informació existent sobre els recursos i les tècniques més actuals de recerca de feina, sobre les noves ocupacions que van sorgint en el mercat de treball, i que promogui i fomenti l'accés de les dones a les ocupacions fins ara típicament masculines.

En la majoria de casos les persones amb discapacitat presenten una baixa autoestima, una manca de confiança en les seves capacitats que es pot traduir en una manca d'interès per la formació i en una actitud passiva enfront del treball (Shum, Conde i Iglesias, 1998, 37). És per aquest motiu que cal treballar la seva motivació i l'autoconeixement; la coneixença de la pròpia discapacitat, les seves capacitats i potencialitats i també les seves dificultats.

Amb les paraules optimistes de Schwartz (1994): "Es poden transformar les nostres resignacions en ambicions".

Així és, si volem transformar la realitat, assolir la igualtat d'oportunitats i posar fi a tot tipus de discriminació envers les persones amb discapacitat cal, en primer lloc, adoptar una actitud activa, i en segon lloc, tenir una confiança plena en les possibilitats i capacitats d'un mateix.

No hem d'oblidar la importància de sensibilitzar la societat en general, els empresaris, els companys d'estudis i de treball, les famílies, etc., de la importància del respecte i l'acceptació de les diferències, així com també de la importància d'acon-

seguir la igualtat d'oportunitats. Tot això, gràcies a la tasca conjunta de tots els individus que conformen la nostra societat.

Cal adonar-nos d'una vegada per totes del valor incommensurable de la diferència.

Referències

- Comissió Europea (2001). Informe de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones 'Informe anual sobre igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en la Unión Europea (2000)'. Brusel·les, 02.04.2001. COM (2001) 179 final. <<http://europa.eu.int>> (18 d'octubre de 2001).
- Comissió Europea (2001). Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo 'Estrategia marco sobre la igualdad entre hombres y mujeres. Programa de trabajo para 2001. Brusel·les, 2.3.2001. COM (2001) 119 final. <<http://europa.eu.int>> (18 d'octubre de 2001).
- Dpi Women's Committee. Women's Communique. <www.dpi.org/women.html> (18 d'octubre de 2001).
- European Disabled Forum (1998). "El Manifiesto de las mujeres con discapacidad en Europa". <www.edf-feph.org> (26 d'octubre de 2001).
- Institut Balear d'Afers Socials (2000). Estudi de les necessitats de formació i integració laboral de les persones amb discapacitat a les Illes Balears. Madrid: Fundosa Social Consulting.
- Institut Nacional d'Estadística (2000). Encuesta sobre discapacidades, deficiencias y estado de salud 1999. <www.ine.es> (27 de setembre de 2001).
- Muntaner, J.J. (1999). La inserció laboral de les persones amb discapacitats. Reconeixement de la seva condició d'adults. Seminaris i jornades de formació 23-31.
- Schwartz, B. (2001). *Modernitzar sense excloure* (trad., J. Obrador). Universitat de les Illes Balears. Servei de Publicacions i Intercanvi Científic (treball original publicat el 1994).
- Shum, G., Conde, A. i Iglesias, M. (1998). *La mujer con discapacidad física y su situación sociolaboral*. La Coruña: Fundación Paideia.

PENSAR EL FUTUR EN TERMES DE DIÀLEG PER A UNA MILLORA DE L'EDUCACIÓ (ESPECIAL)

Dolors Forteza Forteza
Professora del Dept. de Ciències de l'Educació de la UIB

Des de la certesa que l'educació és l'eina més potent per produir canvis en el món que ens ha tocat viure, i des del convenciment que l'escola sempre ha d'estar en moviment, transformant-se per oferir als infants i joves la possibilitat de comprendre el món en què viuen, enllesteixo aquest text en claus de futur.

Quan ens referim als infants i joves que per diferents causes tenen unes necessitats educatives no compartides amb la majoria -i per tant diem que són necessitats especials- la premissa anterior, al meu mode d'entendre, es magnifica doncs, tradicionalment, aquests infants i joves han estat privats dels drets fonamentals, entre els quals es troba el dret a l'educació en igualtat de condicions que la resta de persones d'una determinada comunitat.

A hores d'ara són múltiples les experiències educatives que posen en evidència que l'escola ha canviat, o bé mostren un camí per on és possible transitar repensant i recreant noves pràctiques per tal d'oferir, en el dia a dia, la millor resposta educativa als seus alumnes. Experiències que demostren que podem pensar la pràctica educativa des de plantejaments diversos però amb una finalitat comuna: assegurar una educació de qualitat en condicions d'equitat i sense exclusions.

D'aquestes experiències hem après que els problemes dels infants i joves amb necessitats educatives especials no són problemes merament tècnics. Més enllà de plantejaments simplistes, cal reafirmar que els seus problemes estan condicionats pel

context on l'infant creix, es desenvolupa i aprèn. Experiències que també ens han ensenyat que és especialment rellevant analitzar els trets que caracteritzen aquest context -l'escola- i comprovar si dificulten o propicien l'aprenentatge i el desenvolupament integral.

Al fil d'aquestes consideracions, cal dir que quan ens hem capficat en la idea que els problemes o dificultats de l'infant són limitacions que porta la persona, s'ha produït un dramàtic eclipsi: els fins de l'educació es velen per una mena de racionalitat instrumental que anella la cerca de multitud d'intervencions tècniques que no fan més que parcel·lar els subjectes i ajuden a confirmar les seves carències. No estic negant la importància del saber tècnic, contràriament estic parlant de la necessitat de pensar la pràctica psicopedagògica des de la reflexió, des de la possibilitat, des del diàleg. En aquest sentit, i per aconseguir desvelar el fi de l'educació eclipsat -acompanyar els infants en el seu trànsit per l'escola i recórrer amb ells el complex camí de l'aprenentatge assegurant el màxim desenvolupament del seu potencial- és imprescindible reconèixer que les limitacions de l'alumnat amb n.e.e., les seves dificultats a l'esco-

la, poden ser (són) també el resultat de la interacció d'una complexa xarxa de factors com ara el currículum, l'organització escolar i la capacitat dels docents per donar resposta a la diversitat dels seus alumnes.

Crec que aquest és el repte de futur clau: deixar de parlar d'incapacitats, limitacions, discapacitats, per donar pas a un altre discurs més centrat en la

sentit al que es fa (Pozo, 1996).

b) El futur de l'Educació (Especial) s'hauria d'escriure en termes de facilitar la integració de tot l'alumnat en la dinàmica escolar, la qual cosa passa per la diversificació d'estratègies d'ensenyança. El repte és ser capaços d'oferir un currículum comú valuós i diversificar l'acció educativa;



Crec que aquest és el repte de futur clau: deixar de parlar d'incapacitats, limitacions, discapacitats, per donar pas a un altre discurs més centrat en la competència i capacitat dels professionals de l'educació per atendre un alumnat divers per condicions personals, socials, culturals i/o econòmiques. El repte, en definitiva és que l'escola no sigui causa de major desigualtat, malgrat de partida hi pot ésser present.

competència i capacitat dels professionals de l'educació per atendre un alumnat divers per condicions personals, socials, culturals i/o econòmiques. El repte, en definitiva, com assenyala Gimeno Sacristán (2000), és que l'escola no sigui causa de major desigualtat, malgrat de partida hi pot ésser present.

Tot i que un text d'aquestes característiques no em permet estendre'm a esbrinar en profunditat com pensar el futur per a una millora de l'Educació (Especial), sí vull, en la línia de les idees traçades, assenyalar alguns aspectes que em semblen importants per establir aquest tan necessari diàleg entre tots els professionals i persones interessades en l'educació dels infants i joves amb i sense necessitats educatives especials.

a) El futur de l'Educació (Especial) s'ha de fonamentar en la convicció que tot l'alumnat pot aprendre, que tots els infants i joves poden gaudir de l'èxit en el seu aprenentatge i del plaer de conèixer. I les possibilitats d'èxit s'han de cercar, en paraules de Cuomo (1993, 83), "en l'àmbit de l'heterocronia (en els àmbits en els quals l'infant "sap fer")". Des d'aquesta convicció el repte està a oferir a tots els alumnes l'oportunitat, amb independència de l'origen sociocultural, de les diferents capacitats, motivacions i interessos, etc., d'assolir uns mateixos objectius, valorats culturalment. En aquest sentit, com apunta Santos Guerra (1994, 286), adaptar-se a la diversitat implica "ajudar més els que menys tenen i prestar ajuda als que menys poden". Així doncs, el repte també està en la capacitat dels docents de reduir la probabilitat que els alumnes fracassin, tenint en compte que fracàs és, fonamentalment, no trobar

és a dir, la manera com els alumnes s'apropen a l'adquisició dels continguts i a l'assoliment dels objectius. O dit d'una altra manera: "A la diversitat dels subjectes s'hi ha de respondre amb la diversificació de la pedagogia" (Gimeno Sacristán, 2000, 91), doncs en cas contrari, la pretensió que tothom faci el mateix en el mateix moment només pot conduir a l'exclusió. Una escola que atén la diversitat no pot basar-se en l'homogeneïtat de formes de treballar, i aquest és un altre dels grans reptes que es planteja a l'Educació (Especial) en el futur: aprendre a treballar per un projecte integrador des de la realitat de les diferències.

c) El futur hauria de parlar en termes de formació dels educadors, tant sigui inicial com permanent. La formació és, al cap i a la fi, un treball intel·lectual que requereix, d'acord amb Pérez de Lara (1998), de l'apassionament per tal de generar posicions crítiques, fomentar el qüestionament i potenciar la reflexió. En aquesta línia, qualsevol proposta de formació hauria de sustentarse en tres pilars bàsics, emprant paraules de la mateixa autora: passió per conèixer, necessitat de preguntar-se i desig de transformació. Tot plegat implica una mirada profunda a tot el que feim en els espais formatius, sigui la Universitat, els Centres de Professors i Recursos, la pròpia escola... Espais en els quals els educadors hauríem d'assumir el compromís de pensar l'educació sobre la base, com manifesta Anzaise (1997), que s'apregui per a la vida i no per a l'escola. En definitiva, estic parlant del compromís d'educar en l'escolta; escolta que implica obrir-se a preguntes essencials, substantives, i "optar no per l'obsessió d'a-

conseguir respostes, sinó pel plaer que pugui produir-nos la seva recerca" (Casanova, 1998, 72).

d) I el diàleg també forma part del com hauria de pensar-se l'Educació (Especial) del futur. Entenc que la lluita per a una educació de qualitat per a tothom passa per potenciar el diàleg com eina per construir un projecte democràtic, i el "ser dialogant" com a actitud valuosa per afrontar el dia a dia. Diàleg que suposa estar a l'escolta i obrir-se a l'altre (sigui un infant o adult). Ara bé, com indica Santos Guerra (2000, 104):

"Un repartiment de l'horari atent només a l'ensenyança, no reserva temps específicament destinats a la conversa planificada. El diàleg intencional no és una tertúlia de cafè que té lloc de forma improvisada. Té estructura temàtica, preparació documental, reflexió prèvia i orientació a l'aprenentatge. No es tracta de parlar per parlar sinó d'analitzar conjuntament. La qual cosa suposa preparació, rigor i desig d'aprendre".

Per tant, si considerem el diàleg com un valor a rescatar es requereix temps i espais per conversar, per a la reflexió compartida sobre la pràctica. El repte de crear espais físics i temporals que ho possibilitin afecta les organitzacions dels centres, però també les administracions educatives que han d'obrir camins i facilitar les condicions necessàries perquè els docents puguin, conjuntament, investigar sobre la seva pràctica. Pràctica que, igualment que la pròpia organització, han de fer visibles els principis democràtics d'igualtat, llibertat, equitat i tolerància, la qual cosa només és pos-

Unes línies més per finalitzar...

Donar resposta a les necessitats educatives de tot l'alumnat (i a aquelles que són especials de les persones amb discapacitat) requereix a més d'un compromís polític i social, i d'una bona dosi de professionalitat, fonamentalment un afany personal i col·lectiu dels docents front als prejudicis i les baixes expectatives en relació amb l'aprenentatge de determinats alumnes. Com apunta Gimeno Sacristán (1995, 19): "L'escola com a institució té davant seu la necessitat d'articular en la seva estructura i en el seu funcionament el dret a la igualtat i el dret al respecte de la singularitat. És necessari trobar el com treballar per un projecte integrador i igualador (que no és el mateix que uniformador) des de la realitat de les diferències". Donar resposta a totes les necessitats educatives de l'alumnat implica pensar en projectes de futur que donin significat a l'existència que viuen els infants (amb i sense n.e.e.) a l'escola. Penso que això és factible a través del diàleg -entre l'administració i els docents, entre els docents d'una escola, entre aquests i les famílies, entre els docents i els infants...- i veient possibilitats de millora de l'acció educativa per atendre tot l'alumnat (amb i sense n.e.e.). D'altra banda, un projecte de futur respectuós amb la diversitat suposa pensar l'organització escolar -que té com a finalitat aconseguir uns propòsits- com instrument al servei de la comunitat, de la gent que hi viu i participa, no a la inversa. Com a tal instrument hauria de ser, per una part, flexible, amb capacitat d'adaptació, per satisfer les necessitats dels principals destinataris: l'alumnat; per una altra part, hauria d'incloure una gestió participativa on la

I retornant al diàleg, la millora escolar és només possible en una cultura de col·laboració, que obri un nou camí a recórrer on les diferències individuals no es contempen com a fenomen d'exclusió, sinó com un mitjà d'enriquir l'activitat quotidiana dels centres, i on els docents i el mateix alumnat viuen els problemes com una oportunitat per aprendre.



sible recuperant el diàleg entre tots els membres de la comunitat escolar. No es tracta de trobar el consens general, com indiquen Beltrán i San Martín (2000), sinó d'arribar a punts comuns entre els distints agents -manifesten els mateixos autors-, la qual cosa permet fonamentar el treball a realitzar en un centre conforme a les múltiples i diverses responsabilitats dels participants.

confrontació i el conflicte s'entenguessin com alguna cosa saludable per a la vida democràtica. És evident que l'atenció a la diversitat crea tensions, antagonismes i pugnes en els centres, però comparteixo l'opinió de Beltrán i San Martín (2000) quan expressen que és necessari identificar el conflicte social, cultural i pedagògic generat pels diferents interessos i punts de vista de les persones relacionades amb la institució. Conflicte

que ha de sortir a la llum per dialogar sobre el mateix, la qual cosa permetria:

“evitar la temptació de tirar-se les culpes uns als altres i, en conseqüència, abordar qüestions més substantives per a l'educació com la justícia, la llibertat i el repartiment dels béns culturals que té lloc a les aules. Així doncs, el projecte, com a document sempre inacabat, hauria de construir-se a partir d'aqueix diàleg sobre el conflicte compromès amb el disseny del tipus d'educació compatible amb el model de societat al qual aspira la col·lectivitat (Beltrán i San Martín, 2000, 119).”

Amb tot, vull manifestar el meu acord amb les paraules de Pérez de Lara (1998, 166-167) perquè penso que resumeixen tot el que aquí he esmentat:

“[...] l'escola de la diversitat hauria d'aprendre, perquè ho necessita, a conversar amb altres maneres de veure el món, a escoltar amb la vista, a mirar amb el tacte, a moure's amb el pensament [...], a organitzar-se, per tant, d'un mode distint. I per organitzar-se d'un mode distint, no ha de partir de les necessitats educatives especials dels individus, que són sempre éssers complets, malgrat els manqui la visió, el moviment o aqueixa porció del cervell afectada per la manca d'oxigen [...], sinó de quelcom més complex i comú que és el desig de viure amb els altres i l'interès per cercar la millor manera de fer-ho [...]. No hi ha doncs, necessitats educatives especials en l'escola sinó necessitats de l'escola per obrir-se a un nou mode de conèixer que ens proporcioni un nou mode de conèixer, i...o, viceversa”.

Efectivament, crec, com l'autora, que hauríem de començar a parlar de les necessitats de l'escola, i comparteixo amb Ainscow (1995) que això implica transformar tot el que enrevolta la qüestió de les necessitats educatives especials en un problema de millora escolar.

I retornant al diàleg, la millora escolar és només possible en una cultura de col·laboració, que obri un nou camí a recórrer on les diferències individuals no es contempen com a fenomen d'exclusió, sinó com un mitjà d'enriquir l'activitat quotidiana dels centres, i on els docents i el mateix alumnat viuen els problemes com una oportunitat per aprendre.

Pensar el futur de l'Educació (Especial) comporta, precisament, com deia Freire (1997): "estar oberts constantment a allò que és nou i a allò que és diferent per poder créixer i aprendre. És precís acceptar la mudança, la novetat, vingui d'on vingui". I

pressuposa una visió diferent dels subjectes de l'educació especial, com molt encertadament manifesta Pérez de Lara (1999, 51):

“El canvi de la mirada sobre el subjecte discent en l'educació (especial) suposa acabar amb el concepte prejudiciós que l'alumne amb necessitats educatives especials és igual a la seva deficiència diagnosticada (una síndrome de Down, un paralític cerebral, una psicòtica, un sord o un cec...) o és un objecte de tractament separat i específic quan no un "infant etern", un "cap aferrat a un tronc inútil" o "un vegetal", per passar a veure'l com un ésser humà complet, amb la diferència que els seus límits se'ns fan massa immediatament explícits i trastornen els nostres [...]”.

Referències

- * Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- * Anzoise, E. (1997). *Volver a lo básico*. Debate abierto, Universidad Nacional de Cuyo (Argentina). <http://www.uncu.edu.ar/rectorado/debate/deb/12.htm>
- * Beltrán Llavador, F. i San Martín Alonso, A. (2000). *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata.
- * Casanova, O. (1998). *Ética del silencio*. Madrid: Anaya.
- * Cuomo, N. (1993). *La integración: mentalidad y competencias*. A M. López Melero y J.F. Guerrero (Comps.), *Lecturas sobre integración escolar y social* (pp. 81-129). Barcelona: Papeles de Pedagogía/Paidós.
- * Freire, P. (1997). *Una pedagogía de la esperanza*. (Text extret d'un reportatge del periodista Ethan Brostein, realitzat el 16 d'abril de 1997 i publicat en el *Jornal Folha de San Pablo*, el 4 de maig). <http://www.uncu.edu.ar/rectorado/debate/deb/12.htm>
- * Gimeno Sacristán, J. (1995). *Diversos y también desiguales. ¿Qué hacer en educación!* *Kikirikí*, 38, 18-25.
- * Gimeno Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- * Pérez de Lara, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en Educación Especial*. Barcelona: Laertes.
- * Pérez de Lara, N. (1999). *A vueltas con el sujeto*. *Kikirikí*, 51, 49-54.
- * Pozo Municio, I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- * Santos Guerra, M.Á. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe.
- * Santos Guerra, M.Á. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.



LA LLARGA RUTA DE L'EXCURSIONISME MALLORQUÍ

Aproximació a la història de
l'excursionisme a Mallorca
Volum I
Des dels inicis fins a 1920

El Grup Excursionista de Mallorca, juntament amb l'editorial El Gall, ha publicat el primer volum del treball titulat La llarga ruta de l'excursionisme mallorquí, obra de l'historiador i expert en itineraris culturals Gaspar Valero i Martí. Com s'apunta al subtítol d'aquesta obra, el llibre és una "Aproximació a la història de l'excursionisme a Mallorca". La gran quantitat d'informació que aporta l'estudi de Gaspar Valero fa que la seva estructura es presenti en dos volums. El primer, que ara ha vist la llum, inclou des dels orígens de l'excursionisme fins a l'any 1920, mentre que el segon volum, de propera aparició, tractarà des d'aquesta data fins a l'actualitat.

Tot plegat fa que aquesta obra sigui el principal referent en la bibliografia excursionista i una lectura d'obligada consulta per totes aquelles persones interessades a aprofundir en les arrels i en el desenvolupament del muntanyisme des del punt de vista social, entès com una manera d'estimar i viure el paisatge i la natura. De fet, amb aquest llibre, el lector podrà endinsar-se en les primigènies interpretacions paisatgístiques documentades, capficar-se en les primeres exploracions

espeleològiques del segle XIX, o seguir les impressions que s'emportaren de les nostres muntanyes els escriptors i viatgers il·lustrats i romàntics. Aquestes pàgines parlen també de la Societat Mallorquina d'Amics del País i de les sortides d'excursionisme científic realitzades pels botànics i geòlegs del segle XIX, i contempla també un capítol dedicat a la figura senyera de l'excursionisme a Mallorca, l'arxiduc Lluís Salvador.

Ja al llindar del segle XX, La llarga ruta de l'excursionisme mallorquí dedica un bon gruix de pàgines a explicar la irrupció a Mallorca de l'excursionisme modern, amb l'associacionisme com a eix vertebrador, especialment amb l'anàlisi d'entitats com el Foment del Turisme de Mallorca o grups com Lo Fémur.

La llarga ruta de l'excursionisme mallorquí és el quart volum de la col·lecció Quaderns de Muntanya, editada conjuntament pel GEM i El Gall Editor. Com els altres números de la col·lecció, ha comptat amb el suport de la Comissió de Cultura del Consell de Mallorca.

BROTONS, Maria Magdalena

L'escultura a les Balears en el segle XX

Edicions Documenta Balear.

Col. Quaderns d'Història

Contemporània

Palma, 2001



Aquest estudi és una primera i breu aproximació al que suposà l'escultura del segle XX a les Balears, un tema molt poc tractat pels historiadors locals i quasi inexistent per a altres estudiosos de les arts plàstiques a les Balears, que s'han

dedicat a l'arquitectura o la pintura. Aproximació feta de manera rigorosa i global, en els aspectes plàstics, històrics i estètics; amb observacions i judicis sobre els corrents i els artistes més destacats.

PROJECTA'T A EUROPA

OBRIM MOLTES PORTES



BARCELONA

COPENHAGUEN

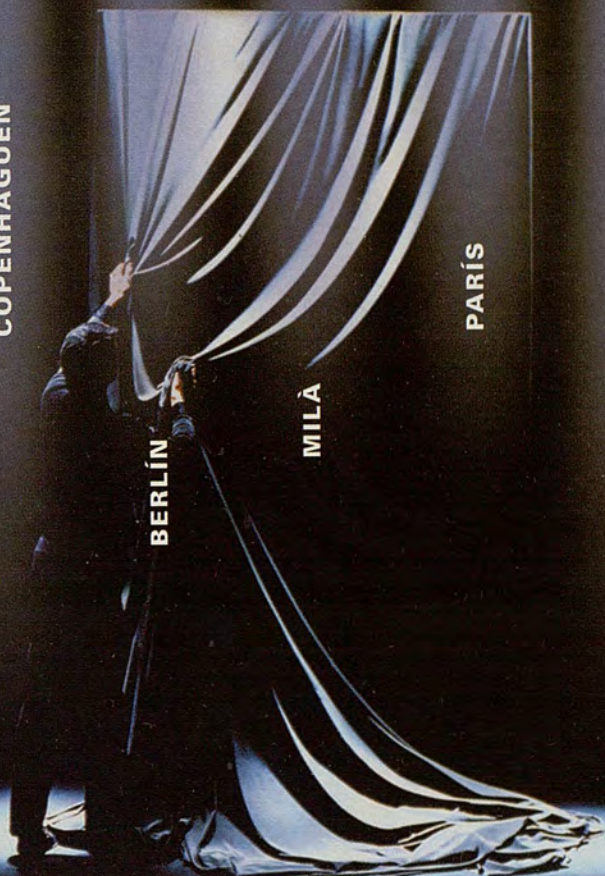
BERLÍN

MILÀ

PARÍS

LONDRES

BRUSSEL·LES



Barcelona: Espai Mallorca, carrer del Carme, 55. Tel.: 93 442 91 93. Fax: 93 329 81 25 • Berlín: Möllendorff-passage. Paul-Zobel Str. 8K. D-10367 Berlin. Tel.: +49 30 551 95 40. Fax: +49 30 554 89 105 • Brussel·les: C/O Patronat Català Pro Europa. 227, Rue de la Loi. B-1040 Bruxelles. Tel.: +32 2 231 03 30. Fax: +32 2 230 21 10 • Copenhaguen: Jernbanegade, 4 sidehuset.st tv. DK-1608 Köbenhavn V. Tel.: +45 33 91 80 80. Fax: +45 33 91 88 38 • Londres: 17, Fleet Street, 3rd. Floor. UK-London EC4Y 1AA. Tel.: +44 171 353 22 53. Fax: +44 171 353 11 66 • Milà: Via Montebello, 27. I-20121 Milano. Tel.: +39 02 29 00 46 41. Fax: +39 02 29 00 46 45 • París: 15, Rue du 4 Septembre. F-75002 París. Tel.: +33 1 42 60 40 42. Fax: +33 1 42 60 42 24

Gràcies al conveni entre el Govern de les Illes Balears i la Generalitat de Catalunya, es posen a la disposició dels artistes, intèrprets i creadors de les Illes Balears les oficines que el COPEC té obertes a les principals ciutats europees. Tant els artistes com els empresaris d'espectacles hi trobareu el suport, l'assessorament i la intermediació necessària per fer conèixer les vostres obres a Europa. Mostra a l'exterior la nostra cultura.

COPEC
Cultura de Catalunya



CONSORCI PER AL FOMENT DE LA LLENGUA CATALANA I LA PROJECCIÓ EXTERIOR DE LA CULTURA DE LES ILLES BALEARS

Per a més informació: tel.: 971 176 267. Fax: 971 177 383
www.culturabalears.net • asanso@dgcultura.caib.es



GOVERN
DE LES ILLES BALEARS

Conselleria d'Educació i Cultura
Direcció General de Cultura

Quatre illes,
un país
cap frontera

Programa *Hipotecari*



Un Préstec Hipotecari a interès variable
per a cada necessitat.

Plan
Prever Hogar

PER A LA COMPRA, CONSTRUCCIÓ,
REFORMA O REHABILITACIÓ DEL SEU
PRIMER HABITATGE.

Plan
Renove Hogar

SUBROGACIONS: PER A
MILLORAR LES CONDICIONS
DE LA SEVA HIPOTECA.