

NOVES PERSPECTIVES EN EL TRACTAMENT DE LES DIFERÈNCIES INDIVIDUALS

PACO JIMÉNEZ MARTÍNEZ
MONTSERRAT VILÀ i SUNÉ
Universitat de Girona

APROXIMACIÓ A UNA SITUACIÓ REAL

Integració escolar... un tema que ha estat, especialment durant aquests darrers 20 anys, i que segueix essent encara, objecte d'intens debat entre els diferents professionals implicats: pedagogs, psicòlegs, responsables de l'administració, mestres...

Escola oberta a tots? Sí, però com?

Integració... un fet que a les escoles del nostre país s'ha fet realitat perquè les lleis així ho han decidit però que a l'hora de la veritat són moltes les dificultats, els dubtes i els entrebancs que envolten la seva implantació en la pràctica.

Els punts de vista, tant pel que fa a la seva conceptualització teòrica i la seva justificació social com pel que fa a les condicions que afavoriran el seu desplegament en la pràctica, revelen com les diverses postures, sovint no coincidents, deixen oberta la necessitat de continuar treballant entorn aquest tema eminentment actual i conflictiu.

A l'Estat espanyol, des de 1985 (Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial), l'opció per una escola integradora és clara i decidida. A Catalunya, la posició del Departament d'Ensenyament de la Generalitat comparteix, globalment parlant, el principi d'escola oberta a la diversitat.

La implantació, però, d'una política d'integració dels nens amb necessitats educatives específiques en el sistema educatiu ordinari, com tot procés d'innovació educativa, comporta múltiples repercussions que afecten tant a l'organització i planificació de l'ensenyament com a la realitat concreta de les experiències d'aprenentatge viscudes pels alumnes integrats, els seus companys, els professionals i els centres, així com també a la formació específica que necessàriament convé que rebin els professionals que intervindran, de manera directa o indirecta, en aquest procés educatiu, eminentment integrador, dels nens amb necessitats educatives específiques.

És evident, doncs, que aquestes línies innovadores ens enfronten avui davant un nou repte, repte que no pel fet de ser novedós és menys urgent. Endinsar-se amb rigorositat i actualitat al tema del tractament de les diferències intel·lectuals a l'escola, ens imposa i exigeix, indiscutiblement, abordar el seu plantejament global des de perspectives absolutament noves.

No obstant, parlar d'*integració* i de *noves perspectives en tractament de les diferències* no seria correcte sense analitzar prèviament conceptes com *Normalització* i *Sectorització*, nocions molt importants tant pel que fa a la fonamentació teòrica com al desenvolupament de la pràctica.

Per no generar confusions, cal suposar que hem d'interpretar la *Normalització* com l'objectiu a assolir per mitjà del procés d'*Integració Educativa* i per la qual cosa se suposa que els nens amb necessitats educatives específiques són atesos a l'escola, la qual farà de mitjancera alhora que facilitarà al subjecte la seva participació en el grup amb tots els seus drets i en la mesura de les seves possibilitats.

En aquest sentit, tenim el convenciment que tota persona, independentment de la seva edat, del seu grau de necessitat específica i de la seva diversitat respecte als altres, pot aprendre i enriquir-se a través del propi desenvolupament i evolució personal, i que cal que sigui en el seu entorn més immediat i amb els recursos necessaris (*Sectorització*) on es trobi amb models d'experiències i condicions de vida semblants a la resta de les persones de la seva mateixa edat i condició en la mateixa comunitat.

Amb aquestes línies pretenem, doncs, mitjançant una anàlisi crític-reflexiva, qüestionar, avui per avui, quina és l'efectivitat de la intervenció psicopedagògica, com es configuren a la pràctica els tractaments que contemplen la diversitat de les persones amb necessitats educatives específiques a l'escola, i quins són els problemes més importants i urgents que sorgeixen arran de la seva aplicació, per a poder així intentar proposar possibles noves alternatives.

En primer lloc, per poder realitzar aquesta valoració és imprescindible assenyalar les *línies estructurals* que preveuen les lleis per a l'*Educació Especial* i puntualitzar les característiques i les dificultats que li són pròpies.

Així doncs, si tenim en compte la LOGSE, Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu (BOE 4-10-1990), veiem com aquesta es fa ressò d'aquesta necessitat d'una nova i urgent orientació pel que fa a l'atenció dels nens amb necessitats educatives específiques i s'expressa d'aquesta manera:

Títol Preliminar

Article 2

(...) 3. *L'Activitat educativa es desenvoluparà atenent els principis següents: (...)*
g) *L'atenció psicopedagògica i l'orientació educativa i professional.*

Article 3

(...) 5. *Els ensenyaments recollits en els apartats anteriors s'adequaran a les característiques dels alumnes amb necessitats especials.*

Títol Primer

Capítol Cinquè. De l'Educació Especial.

Article 36

1. *El sistema educatiu disposarà dels recursos necessaris perquè els alumnes amb necessitats educatives especials, temporals o permanents, puguin assolir dintre del mateix sistema els objectius establerts amb caràcter general per a tots els alumnes.*

2. *La identificació i valoració de les necessitats educatives especials es realitzarà per equips integrats per professionals de diferents qualificacions, que establiran en cada cas plans d'actuació en relació amb les necessitats educatives específiques dels alumnes.*

3. L'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials es regirà pels principis de normalització i d'integració escolar.

4. Al final de cada curs s'avaluaran els resultats aconseguits per cadascun dels alumnes amb necessitats educatives especials, en funció dels objectius proposats a partir de la valoració inicial. Aquesta avaluació permetrà variar el pla d'actuació en funció dels seus resultats.

Article 37

1. Per assolir els fins assenyalats a l'article anterior, el sistema educatiu haurà de disposar de professors de les especialitats corresponents i de professionals qualificats, així com dels mitjans i materials didàctics precisos per a la participació dels alumnes en el procés d'aprenentatge. Els centres hauran de comptar amb l'organització escolar adequada i realitzar les adaptacions i diversificacions curriculars necessàries per facilitar als alumnes la consecució dels fins indicats. S'adequaran les condicions físiques i materials dels centres a les necessitats d'aquests alumnes.

2. L'atenció als alumnes amb necessitats educatives especials s'iniciarà des del moment de la seva detecció. A tal fi, existiran serveis educatius precisos per estimular i afavorir un desenvolupament més bo d'aquests alumnes, i les administracions educatives competents en garantiran l'escolarització.

3. L'escolarització en unitats o centres d'educació especial només es durà a terme quan les necessitats de l'alumne no puguin ser ateses per un centre ordinari. Aquesta situació serà revisada periòdicament, de manera que pugui afavorir-se, sempre que sigui possible, l'accés dels alumnes a un règim de més integració.

4. Les administracions educatives regularan i afavoriran la participació dels pares o tutors en les decisions que afectin a l'escolarització dels alumnes amb necessitats educatives especials.

Títol Quart

De la Qualitat de l'Ensenyament

Article 60

(...) 2. Les administracions educatives garantiran l'orientació acadèmica, psicopedagògica i professional dels alumnes, especialment pel que fa a les distintes opcions educatives i a la transició del sistema educatiu al món laboral (...).

Disposicions addicionals

Tercera

(...) 3. Amb la finalitat d'assegurar la qualitat necessària de l'ensenyament, les administracions educatives proveiran els recursos necessaris per garantir, en el procés d'aplicació de la present llei, la consecució dels objectius següents: (...)

c) La incorporació als centres complets d'educació obligatòria de, com a mínim, un professor de suport per atendre els alumnes que presentin problemes d'aprenentatge i la creació de serveis per atendre aquestes necessitats als centres incomplets.

e) La creació de serveis especialitzats d'orientació educativa, psicopedagògica i

professional que atenguin als centres on s'imparteixin ensenyaments de règim general, de les regulades a la present llei.

En segon lloc, entenem també com a essencial el procés que va des de la *detecció, prioritització i avaluació* les *necessitats educatives* dels nens que assisteixen a l'escola, fins a l'adequació curricular dirigida a un petit grup d'alumnes o, en el cas que l'especificitat així ho requereixi, a un sol alumne (*Adequació Curricular Individual: A.C.I.*). Procés, aquest, que fa evident la necessitat de plantejar-se també quin és el paper que el psicopedagog i el mestre jugaran en el seu desplegament, és a dir, en tota l'organització del treball a partir de l'adequació curricular individual: situacions educatives, criteris i procediments d'avaluació i provisió de suport i ubicació de l'alumne.

Dins aquesta mateixa temàtica, és important cridar l'atenció d'aquells sectors implicats (inclosa, evidentment l'Administració Educativa corresponent) perquè es disposi a temps, fins i tot de manera preventiva, dels recursos personals, materials, i ambientals que esdevenen imprescindibles en l'atenció als alumnes amb necessitats educatives específiques. Pensem, per exemple, en la figura del psicopedagog a l'educació secundària obligatòria; en aquest cas i a Catalunya concretament, no són suficients els decrets llei si aquests no es desenvolupen fins a la seva aplicació, la presència del professional de la psicopedagogia a l'educació secundària obligatòria no es troba encara avui clarament contemplada.

D'altra banda, creiem que el treball amb nens, durant temps, ajuda a plantejar una gran quantitat d'interrogants pel que fa a si els plantejaments educatius, inespecífics i específics, són els adequats o bé si, curiosament, són precisament aquests plantejaments els que no caldria utilitzar. A més, és important adonar-se que cada nen creixerà i aprendrà segons la seva capacitat sense oblidar que en alguns casos l'educació pot ajudar, millorar i fins i tot accelerar el procés positiu o negatiu de l'aprenentatge.

Abans de la dècada dels 80, de manera tímida, i més intensament des del seu inici s'ha anat constatant una *forta preocupació* per trobar *noves formes d'intervenció* per als nens que manifesten problemes escolars de diversa índole.

El problema el podem localitzar principalment a les escoles ordinàries d'educació infantil, primària i secundària obligatòria, encara que evidentment no en queden exempts els instituts de secundària no obligatòria. La preocupació per trobar nous plantejaments no és exclusiva d'institucions ni de persones concretes, ni existeix prioritat a l'hora d'atribuir-la a algú. De totes maneres, sense entrar en si la preocupació és veritable o no, sí que podem dir que com a mínim és real a la vista d'algunes pràctiques evidents, però malgrat sigui així, els nens continuen patint, sense cap mena de dubte, les conseqüències d'una ineficaç política educativa que dura fa ja massa temps i que, de moment, no sembla mostrar senyals de canvi sensible ni de millores considerables.

Sovint podem observar com professionals de l'educació, pares i polítics ocupen espai i temps en diferents mitjans de comunicació social exposant els efectes, majoritàriament sempre negatius, de l'aprenentatge escolar i també sovint com l'Administració respon de manera poc convincent. Una situació d'aquest tipus podria ser, per exemple, un pedagog amb l'especialitat de terapèutica sap que la llei preveu que a l'escola ordinària (educació infantil, primària i secundària obligatòria) amb nens que segueixen un procés d'integració és necessària la figura d'un professional especialista que es responsabilitzi de les tasques d'assessorament i orientació

psicopedagògica, però, d'altra banda, les possibilitats que té d'accedir al cos de funcionaris de l'escola pública acaba d'impossibilitar-se-li per mitjà de normativa legal; donades aquestes circumstàncies, ens preguntem ara, enmig d'una confusió preocupant, si l'establiment de noves titulacions pel que fa a la formació dels professionals de la pedagogia i la psicologia, comportarà canvis significatius i positius en relació sobretot a la coherència entre el currículum dels estudis universitaris i les possibilitats reals d'accés als llocs de treball per als quals en un principi es preparen durant un seguit de cursos.

Sembla com si es volguessin mantenir unes constants acceptant que les mateixes causes segueixen produint els mateixos efectes, esperant que algun dia, no massa llunyà (pensem amb el continu augment de les xifres de fracàs escolar), els nens que fins ara seguien els objectius de la majoria del grup siguin objecte d'atenció i assessorament psicopedagògics. Altrament i sense que serveixi de contradicció, no seria massa exagerat pensar que aquests nens que fins ara no necessitaven cap tipus d'adequació arribessin a treballar segons plantejaments, estratègies i mètodes que actualment es fan servir en l'atenció als nens amb necessitats educatives específiques, on allò racional, coherent i lògic és present possiblement des de fa més temps en alguns dels seus plantejaments. Dit de manera diferent, el fet d'ampliar per a un petit grup alguna de les adequacions curriculars que fins un dia determinat eren absolutament individuals, pròpies d'uns nens amb unes característiques, capacitats i peculiaritats úniques, no és en cap cas plenament desconegut, ja s'ha donat alguna vegada i semblaria, segons les perspectives, que podria donar-se cada cop amb més freqüència. Situació que crida l'atenció per contenir en ella mateixa una gran dosi de perillositat i risc: necessitats educatives específiques i adequacions curriculars individuals tenen sentit en la mesura que unes pressuposen les altres directament, exclusivament i necessàriament; la generalització solament podria admetre's en algunes situacions on l'aplicació de criteris d'anàlisi rigorosa i primmiradament controlada així ho permetés.

Amb tot, no és qüestió d'incidir amb excés en la utilitat o inutilitat, eficàcia o ineficàcia, d'aquests enfocaments actuals que entorn l'atenció dels nens amb necessitats educatives específiques acabem de descriure i valorar. El que sí que ens cal és donar més importància a la necessitat de replantejar aquests esquemes actuals a tots els nivells de l'educació: des de l'establiment de programes ben fets de prevenció, imprescindibles en l'educació infantil, fins a arribar a un reajustament, necessari i urgent, dels diferents nivells de formació i autoformació dels professionals que s'encarregaran d'atendre aquests nens amb necessitats educatives específiques; en aquest sentit, són ja previstes noves titulacions, caldrà doncs procurar que la seva implantació sigui coherent amb els principis prioritaris que hem anat proposant pel que fa a l'atenció d'aquests nens. També serà necessari constatar que un dels principals defectes a l'hora de decidir quins són els nens que requereixen atenció específica no és tant l'existència o no de classificació o etiquetació, sinó la falta de claredat en l'establiment dels criteris adequats, fet que podria modificar-se per mitjà d'un acurat treball de coordinació i col·laboració entre diferents professionals, no necessàriament provinents del mateix tipus d'estudi, això sí, excel·lentment preparats per aquesta feina d'avaluació inicial tan delicada i alhora tan decisiva.

Malgrat aquesta falta d'atenció o de la inadequada visió de la situació per part de l'Administració, s'han portat a terme ja des de fa uns quants anys algunes iniciatives de treball d'assessorament psicopedagògic amb molts pocs recursos i molts esforços per part dels professionals i especialistes integrants d'aquests equips. Treballs que,

d'altra banda, sovint no han rebut l'atenció necessària ni tampoc en moltes ocasions s'ha volgut que es difongués clarament la seva dinàmica de treball, ja que en ella mateixa queda especialment reflectida l'enorme precarietat de recursos i l'elevat grau d'esforç i voluntat personal dels propis especialistes o professionals. Aquestes experiències han estat fins ara molt poc interconnectades unes amb les altres; quan s'han produït intercanvis i contrastos entre equips ha estat per la real necessitat de cadascun d'ells d'analitzar la pràctica d'un treball d'assessorament psicopedagògic, anàlisi que ha fet emergir, pel que fa al tractament de les diferències individuals, la inexcusable existència d'un equip intra i interrelacionat. A més, alguns d'aquests intercanvis ja iniciats no han tingut continuïtat donats el poc interès i l'apatia de l'Administració en relació, com en tantes ocasions, a la resposta pressupostària.

Tot el dit fins ara, suposa una problemàtica molt complexa i un replantejament de l'enfocament de l'organització escolar entorn els nens amb necessitats educatives específiques, especialment pel que fa a les funcions dels professionals avui assignats a les escoles com especialistes d'Educació Especial, dels professionals dels equips d'assessorament psicopedagògic, així com dels mitjans i recursos posats a disposició de l'escola, ja que aquests professionals, equips i d'altres recursos constitueixen una malaltia escolar que exigeix una intervenció no addicional sinó alternativa a la tasca educativa de les escoles. Per tot això, *és urgent establir els criteris mínims de funcionament i organització de l'atenció educativa específica que l'escola ha d'oferir a aquells nens que ho necessiten*, així com les passes a seguir en tots els processos d'adequació específica i el nivell de participació a exigir a tots els implicats en aquesta situació, avui problemàtica, demà confiem que esdevingui correctament i absolutament corrent.

CAP A UNA NOVA VISIÓ D'AQUESTA SITUACIÓ

Una vegada presentat i *definit el problema*, cal, lògicament, anar una mica més enllà i entrar en un intent d'*explicació*, d'*interpretació de la situació plantejada*. per així tenir les portes obertes a una *proposta pràctica de noves alternatives* en el *tractament de les diferències individuals a l'escola*.

Avui, doncs, els objectius han de centrar-se fonamentalment en el suport psicopedagògic en el procés d'aprenentatge dels nens amb necessitats educatives específiques, però no solament en el moment inicial de detecció i prioritització de necessitats, sinó al llarg de molts altres moments viscuts pel nen durant la seva estada a l'escola. El propòsit principal caldria que fos atendre, tractar i orientar les característiques intel·lectuals i personals de tots els nens i en especial d'aquells que presenten necessitat d'adequació curriculars, intentant la màxima integració social en el seu grup-classe i dins d'un marc escolar de normalitat. A nivell psicològic, s'hauria de proporcionar confiança, seguretat, estabilitat emocional, integració, etc. A nivell d'aprenentatges, s'hauria de treballar amb una Adequació Curricular Individual (A.C.I.) plantejada estrictament per cada alumne en funció de les seves peculiaritats.

Aquest procés d'atenció psicopedagògica, entès per nosaltres com indiscutiblement essencial en la mesura que concebem una escola eminentment integradora, ha d'inserir-se sense cap mena de dubte dins de les responsabilitats del propi sistema educatiu general.

Troblem autors que afirmen que els problemes que pateixen els nens amb necessitats educatives específiques, el fracàs escolar i la seva relació amb l'Educació Especial no signifiquen en cap cas fracàs de l'educació. És evident que són autors que

fan afirmacions entorn aquest tema des d'una òptica possibilista i optimista, però els falta dosis considerables de realisme i concreció. Ningú pot escandalitzar-se davant el fet evident d'un nombre notable de nens que requereixen adaptacions educatives específiques. Fa ja bastants anys que la situació va començar a cridar l'atenció essent l'origen de diverses investigacions, la majoria de les quals emmascaraven el problema sota diferents epígrafs eufemístics (per exemple, el popularíssim terme de fracàs escolar), perquè el que sí que és absolutament cert és que avui encara no s'ha encertat clarament en la recerca dels plantejaments més adequats per als nens amb necessitats educatives específiques, siguin aquestes moltes o poques, siguin d'una tipologia o d'una altra, siguin en un entorn o en un altre.

Quan el discurs del fracàs escolar estava a l'ordre del dia, aviat es va fer evident que no es podia mantenir la postura de definir, de manera genèrica, el fracàs d'aquests nens o de l'escola com el rendiment negatiu o el suspès en un curs, calia analitzar totes les variables que hi intervenien. Era, i és encara avui per alguns autors, difícil la seva definició, així com difícil és l'anàlisi dels factors que el condicionen. D'altra banda, les taules estadístiques serveixen molt relativament i les enquestes cada vegada apareixen com a menys necessàries i menys utilitzades. Les reflexions entorn el fracàs escolar s'elaboren normalment tenint en compte els sistemes o plans d'ensenyament, els elements auxiliars didàctics, el professorat, l'entorn familiar, social, cultural i econòmic. Malgrat això, se segueix establint relació entre integració social i triomf en els estudis i, a més a més, el sistema de notes no és suficientment criticat per professors i alumnes, la qual cosa fa que es produeixin mesures substitutòries com la repetició de curs o que es consideri el fracàs parcialment en no assumir uns nivells establerts.

El problema, però, no el trobem en el que hem exposat en els darrers paràgrafs sinó que en molts casos aquesta sensació de fracàs es continua experienciant en els esquemes vigents avui en el sistema educatiu pel que fa a l'atenció als nens amb necessitats educatives específiques.

De fet, existeixen una gran quantitat de *factors* que poden influir en la *problemàtica de la resposta educativa dels nens escolaritzats*, tinguin aquests necessitats educatives específiques o no en tinguin. Entre d'altres, nosaltres n'apuntem uns quants:

- Els patrons diferenciats de qualificació entre matèries podria considerar-se com una primera discriminació, malgrat que les raons no quedin encara suficientment explicades.
- Les dificultats parcials per dificultats en la lectoescriptura i en d'altres automatismes. El nivell lectoescriptor no és, en cap cas, uniforme en els nens que inicien l'educació infantil i/o primària.
- Els mètodes de valoració, autovaloració i desvalorització no serveixen per evitar situacions conflictives.
- La idoneïtat de les adaptacions curriculars és més aviat escassa, bé perquè no se'n fan en tots els casos que cal, bé perquè no es fan de forma prou adequada.
- La falta de motivació i d'atenció. Hem de tenir molt en compte que quan no es *vol aprendre* és difícil fer-ho, per tant serà en la mesura que es posi l'alumne en situació de *voler aprendre* quan es pot començar a pensar en un possible èxit del procés educatiu.
- La falta de plantejaments ben organitzats d'ensenyament compensatori.
- Determinants d'índole familiar i afectiva condueixen a una autovaloració, motivació i suport o a una desvalorització, falta d'incentius i a una presència d'un clima desfavorable per a la consecució d'èxits educatius en el nen.

- Un excés de zel, sobretot quan sobrepassa els límits de la tolerància psicològica del nen i les seves potencialitats de resposta, configuren un cercle d'ansietat familiar que, si no es trenca, serà la base de successius fracassos, potser greus, donada la proporció d'exigència i hiperdramatització del suposat fracàs.
- El desinterès i incomprensió dels objectius educatius programats i com a conseqüència d'una concepció idealista del coneixement.
- La creença en una escola entesa com a eina d'instrucció i de transmissió de coneixement.
- La concepció de la pràctica com a simple aplicació dels principis teòrics.
- L'absència de correlació entre la realitat social i les motivacions que intenten inculcar pares i professors.
- La mateixa incapacitat de projecció de futur del sistema educatiu.

A més a més, hem de tenir present que aquesta sensació de fracàs pot influir en el nen de diferent manera, tant qualitativament com quantitativament. És evident, per exemple, que es promou especialment la competitivitat entre els alumnes ja que l'estatus social depèn en gran mesura del seguiment sense problemes dels curricula establerts com a estàndards en els diferents nivells i cicles educatius. Quan algun alumne viu l'experiència de no seguir amb tranquil·litat l'esmentat currículum ho sent i ho pateix com una inadaptació al medi escolar i com una font de conflictes, els quals difícilment podran resoldre's a l'escola. Fins i tot es podria dir que alguns nens ja tenen la seva sort predeterminada des dels primers cursos d'ensenyament, pel que fa sobretot a les seves possibilitats d'adaptació a la globalitat del sistema educatiu.

Les alternatives a tota aquesta situació problemàtica, complexa i confosa, podrien trobar-se en la correspondència entre continguts i edat mental en què aquests poden assimilar-se, en l'eliminació de l'excés de dificultat dels programes en relació al procés de maduració de cada nen, en l'establiment de prioritats i estratègies bàsiques pel que fa a cada nen en particular prèviament a la formulació del objectius i continguts (A.C.I.), en la previsió d'un procés avaluatiu d'acord amb el programa de treball propi de cada nen, en l'existència d'uns equips d'assessorament i orientació psicopedagògics amb dedicació temporal suficient i amb les funcions clarament específiques, etc...

Caldria, igualment, fer un esforç per comprendre quines són les causes que provoquen el fet que un nen no tingui facilitat en seguir el currículum establert per al seu grup-classe, respectant la seva idiosincràsia personal i considerant els factors socio-familiars i psicològics. S'ha d'evitar, per damunt de tot, generar en el nen la percepció negativa d'ell mateix, la pròpia desvalorització i el desinterès per l'aprenentatge, així com també procurar que no visqui la situació de forma dramàtica i insuperable, tant a nivell personal com col·lectiu.

Comunament, en tractar el tema dels problemes escolars dels alumnes es ressalten més els efectes últims (baixos rendiments, qualificacions negatives,...) que no pas els primers (processos d'aprenentatge). Caldria, en aquest sentit, fer una revisió històrica per poder interpretar aquests problemes, a més de detectar les possibles causes i analitzar-les, ha d'explicar-se en quina mesura i en quins àmbits aquests factors inicials afecten al desenvolupament del procés d'aprenentatge viscut pel nen. És ben conegut el conformisme a l'hora d'aplicar remeis que estimulen una única dimensió, mentre el nen segueix amb d'altres tipus de problemes que mai o gairebé mai arriben a tractar-se; ara, això sí, fàcilment es formulen conclusions sentenciadores que afirmen que els nens amb necessitats educatives específiques procedeixen de classes populars. Conclusió que seria vàlida si fos el punt de partida

d'elaborats projectes de pedagogia compensatòria per mitjà dels quals les institucions escolars compensessin els hàndicaps que el nen té en el seu entorn sòcio-cultural. D'altra banda, cal advertir que difícilment es compensaran els dèficits que té el nen si no es comença fent una anàlisi dels valors d'aquestes classes populars i si no es fa des d'un plantejament globalitzador. Amb tot, parlar d'un sol factor com a responsable de qualsevol problema que tenen els nens a l'hora de seguir el currículum estàndard del seu grup-classe, és possiblement pretendre buscar una única causa que ens permeti quedar-nos mínimament tranquils. No creiem que sigui correcte actuar d'aquesta manera encara que siguem conscients que existeixen uns agents responsables i uns altres de co-protagonistes.

Seguint la reflexió que estem presentant, trobem una altra dimensió d'anàlisi fonamental i decisiva: *quin és el paper que juga l'escola en relació a aquests problemes d'atenció als nens amb necessitats educatives específiques?, l'escola pot considerar-se immune malgrat els resultats evidents, gairebé sempre negatius?, és l'escola la que viu d'esquenes als nous principis psicopedagògics o a la inversa?...* De fet, el que sí que cal que quedi ben clar és que el *professional de la psicopedagogia* ha de ser un *agent de transformació del propi centre escolar* i de les seves estructures dins, evidentment, de les seves possibilitats reals de protagonisme.

Pel que fa, doncs, als diferents *nivells d'actuació* i les *funcions dels professionals* que han de ser *responsables de l'atenció dels nens amb necessitats educatives específiques*, esbossarem ara, partint de criteris bàsicament clarificadors, diferents esquemes breument comentats.

Una nota aclaratòria: entenem que en un futur ja immediat aquests professionals responsables han de ser, en funció de les noves titulacions universitàries pel que fa a educació, bé mestres d'educació especial, bé llicenciats en psicopedagogia. La ubicació més concreta d'uns i altres professionals, dins el marc escolar, vindrà determinada amb precisió més endavant per mitjà de prescripcions administrativo-legals.

Les funcions pels *professionals especialistes que treballen permanentment en els centres escolars* han de centrar-se en:

- Una acció preventiva a través de l'anàlisi de les causes de les necessitats educatives específiques per a prendre mesures contra els elements que els provoquen.
- Una acollida i atenció dels nens amb necessitats específiques que deriven de trastorns sensorials, físics o intel·lectuals que exigeixen unes condicions especials d'ensenyament-aprenentatge.
- Atendre a les peticions dels pares i mantenir-hi contactes periòdics.
- Elaborar, conjuntament amb d'altres especialistes implicats, d'una adequació curricular individual (A.C.I.) per a cada alumne en funció d'una prèvia avaluació i prioritització de les necessitats detectades.
- Tendir, en la mesura que es pugui, a una màxima integració de l'alumne al grup-classe.
- Procurar, quan calgui, bé situacions educatives noves, bé sessions específiques on es treballi la compensació i l'evolució d'aquelles àrees en què el nen presenta més dificultat.
- Coordinació dels tractaments individuals a l'alumne, dins o fora de l'aula, amb les diferents experiències d'aprenentatge del seu grup-classe.

Tampoc hem d'oblidar que sovint el *mestre d'un grup-classe* es converteix en un simple executor de les orientacions o prescripcions que els donen els especialistes. En

realitat, s'ha d'oferir la possibilitat al mestre d'observar i reflexionar entorn la seva tasca, per així poder contribuir al procés educatiu de cada alumne de la manera més adequada possible.

D'altra banda, és imprescindible també revisar i modificar determinades *situacions* que es donen molt sovint en la *dinàmica escolar* pel que fa concretament a la situació del professorat:

- La relació numèrica i la seva proporció alumne-professor-aula.
- La inexistència d'especialització majoritària en el professorat de les escoles.
- La inestabilitat laboral i del lloc de treball.
- La desvalorització i autodesvalorització de la figura del mestre.
- Els concursos de trasllat i l'alt percentatge de canvis.
- La poca dedicació, temporalment parlant, dels especialistes necessaris (psicopedagogs, assistents socials, fisioterapeutes, logopedes, especialistes en dèficits visuals, metges...) per al treball interprofessional que requereix l'atenció a alguns alumnes.
- La circumstància, a Catalunya, del bilingüisme escolar i les seves possibles relacions amb les necessitats educatives específiques.
- La falta d'anàlisi dels continguts i la inexistència de recursos materials i ambientals.
- Els canvis i innovacions en el sistema educatiu en general, per exemple la reforma que estem vivint en aquests moments, els quals comporten a la pràctica llargs períodes de desinformació, de confusió i d'una evident falta dels recursos imprescindibles.

Quant a les *relacions psicopedagògiques* i a *nivell d'escola*, podem analitzar:

- L'absència d'una línia o orientació psicopedagògica.
- L'escassa atenció i anàlisi dels historials escolars i, en el cas que n'hi hagi, dels informes psicològics i mèdics, de les entrevistes a la família,...
- La desconexió, curricularment parlant, entre cursos d'una mateixa escola.
- La falta de reflexió, valoració i autocrítica personal i col·lectiva.
- La inexistència d'un equip psicopedagògic permanent.

A *nivell de cada classe* en particular, els elements de reflexió podrien ser:

- El nombre d'alumnes per classe, avui en alguns casos encara massa elevat malgrat les prescripcions legals.
- La utilització bastant estesa d'una metodologia despersonalitzada que no permet ni l'espontaneïtat, ni la creativitat, ni la comunicació.
- L'obligació de treballar majoritàriament de forma individual, descuidant el treball en petit o gran grup.
- Les característiques d'excessiva jerarquització en les relacions mestre-alumne.
- El monocentrisme en adquirir coneixements i l'oblit del joc i del plaer.

Entrant ara específicament en els *equips d'assessorament i orientació psicopedagògics*, presentarem primer diferents *interrogants* que han anat sorgint des del moment de l'aparició d'aquests equips en l'àmbit escolar, per passar després a parlar dels diferents *nivells d'incidència* que aquests poden exercir a les escoles i als instituts.

En general i pel que fa als interrogants, diríem que, malgrat s'hagi constatat clarament que l'existència d'aquests equips psicopedagògics cal entendre-la com a imprescindible, s'ha especulat sobre el seu grau d'eficàcia, s'han fet evidents les seves

dificultats de funcionament per la falta de coherència entre l'equip i l'escola, així com també el desconeixement de la problemàtica particular d'ambdós col·lectius professionals.

Un altre element de discussió ha estat el caràcter d'imposició-no imposició de l'equip a les escoles, fet que ha impossibilitat des de bon començament l'atenció adequada als nens amb necessitats educatives específiques, la relació laboral i professional dels ensenyants i la resolució de problemes interdisciplinaris.

També s'ha fet evident el rebuig per part dels mestres de la figura del psicòleg o pedagog com a element crític, ja que la majoria consideren que aquests especialistes no solucionen els problemes que a ells els preocupen i que més aviat els crea i provoca angoixa.

D'altra banda, s'ha considerat imprescindible l'existència d'una línia de treball com a condició prèvia i necessària per a una organització i funcionament psicopedagògics més correctes a l'escola, evitant-se així una possible sensació d'utopia.

Globalment, doncs, s'ha constatat una desorientació i confusió pel que fa a l'actuació i funcionament d'aquests equips psicopedagògics. Per exemple, s'ha estès l'aplicació massiva de tests psicològics, emprant sovint el test com una justificació del treball del psicopedagog que alhora ofereix uns resultats, resultats majoritàriament numèrics i que per tant no tenen massa a veure amb el context i sí amb les etiquetes i el perillós hàbit de classificar les necessitats educatives específiques. Per tant, aquesta pràctica ha servit en nombroses ocasions com una excusa, a uns i altres, per no actuar i justificar així el fracàs dels mètodes actuals.

Reprenent el fil del seu caràcter d'imprescindibles, plantejarem ara, a grans trets, els diferents *nivells d'incidència* que els *equips psicopedagògics* poden exercir a les escoles.

Els equips psicopedagògics, juntament amb els centres escolars amb els quals treballen, han de plantejar-se una presentació ordenada i sistematitzada d'oportunitats per al desenvolupament global i el màxim normalitzat possible de cada nen.

Per això, entre d'altres, les funcions d'aquests equips seran:

- Tendir a oferir un entorn ric d'estímul (partint del nivell evolutiu en què es troba el nen i de les necessitats educatives que presenta), així com afavorir i millorar la relació afectiva dels pares amb el nen.
- Tenir una incidència real en l'escola per mitjà d'accions profilàctiques i de prevenció a solucions educatives, procurant no centrar-se solament en un tipus de dificultats.
- Proposar, quan calgui, la necessitat de conèixer orientacions clíniques, neurològiques,... sempre en la mesura que aquestes poden incidir en treball a desenvolupar a l'escola, evitant centrar-se preferentment en allò patològic, fet que comportaria una actuació de caire psiquiàtric o assistencial i impediria en moltes ocasions revisar l'adequació o no adequació del programa individual que es projecta per cada alumne (A.C.I.).

Abans de donar per acabada aquesta anàlisi de les funcions dels professionals responsables de l'atenció als nens amb necessitats educatives específiques, voldríem apuntar un darrer aspecte, segons el nostre entendre, essencialment decisiu:

Ja que el plantejament real de l'educació dels nens la fem els adults (sempre s'ha fet i no creiem que hi hagi la possibilitat de deixar de fer-ho), veiem com a prioritari que els esmentats professionals siguin capaços de mostrar certa sensibilitat per tot allò humà i la seva implicació en els aspectes afectius i socials, també capaços d'improvisar situacions, respostes, solucions, materials..., així com també que

estiguin preparats per tornar a començar sense neurotiztar-se quan el procés i l'evolució de l'alumne no és espectacular, sempre i quan, és clar, el treball sigui vàlid i tingui una clara significació educativa i social. En aquest sentit, existeix certa tendència i certa monomania a investigar en educació, a magnificar resultats, números, i a deixar-se portar per estudis fets amb els nens sense que siguin ells els qui ens comuniquin les seves vivències i el que aquestes representen per ells.

En acabar aquestes reflexions, bàsicament d'anàlisi i síntesi tal i com ens ho proposàvem en un principi, es pot concloure que totes les *situacions educatives*, que s'han donat i que es donen encara avui, *en relació a l'atenció dels nens amb necessitats educatives específiques*, haurien de ser en certa manera *catalitzadores* de la reflexió entorn el tipus d'organització escolar, els plans d'actuació, els mètodes de treball, etc., més adients per a l'atenció normalitzada i adequada d'aquests nens. No solament catalitzadores, però, gosaríem dir que fins i tot caldria que esdevinguessin *transformadores* de la realitat educativa, en la mesura que moltes d'aquestes situacions viscudes fins ara han estat sens dubte experiències poc exitoses.

Novembre 1992

BIBLIOGRAFIA

- ABOS, P.; Polaino, A. (1986): "Integración de deficientes mentales educables: un estudio de actitudes docentes", *Revista Española de Pedagogía*, 172, pp. 193-206.
- BRENNAN, W. K. (1988): *El currículo para niños con necesidades especiales*. Siglo XXI, M.E.C., Madrid.
- CASANOVA, M.A. (1990): *Educación Especial: Hacia la integración*. Escuela Española S.A., Madrid.
- Centre Techniques National d'Etudes et des Recherches sur les Handicaps et les Inadaptations-C.T.N.E.R.H.I. (1982): *Intégration du jeune handicapé en crèche et en maternelle*. A.E.R. (Assistance Educative et Recherche), París.
- Departament d'Ensenyament (1986): *L'Educació Especial a Catalunya*, Document d'Educació Especial núm. 8, Generalitat de Catalunya, Barcelona.
- Departament d'Ensenyament (1991): *La resposta a les necessitats educatives especials dels alumnes a l'ensenyament infantil i obligatori*, Document d'Educació Especial núm. 13, Generalitat de Catalunya, Barcelona.
- Equipo de evaluación de la integración (1987): "Informe sobre la evaluación del proceso de integración, marco general, hipótesis y fases del proyecto", *Revista de Educación*, núm. extraordinario: Investigación sobre integración educativa, M.E.C., Madrid.
- HEGARTY, S. et al. (1988): *Aprender juntos. La integración escolar*. Morata, Madrid.
- HEGARTY, S.; POCKLINGTON, K. (1989): *Programas de integración. Estudios de casos de integración de alumnos con necesidades especiales*. Siglo XXI, M.E.C., Madrid.
- ILLAN ROMEU, N. (1989): *La integración escolar y los profesores*. Nau, València.
- Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu-LOGSE (Octubre-1990). *Guix*. Separata, novembre de 1990.
- M.E.C. (1988): *Evaluación de la integración escolar. Primer informe*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

- M.E.C. (1989): *Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria*. C.N.E.E.E., Madrid.
- M.E.C. (1990): *Guía de la integración*, Edición Actualizada. Centro de Recursos para la Educación Especial, Madrid.
- MOLINA, S. (1987): *Integración en el aula del niño deficiente. El programa de desarrollo individual*. Graó, Barcelona.
- POLAINO, A.; De Pablo, A (1989): *La integración escolar: lo que los padres deben saber*. CEFAES, Pamplona.
- PUIGDELLIVOL, I. (1992): *Programació d'aula i adequació curricular. El tractament de la diversitat*, Col·lecció Guix núm. 15, Graó, Barcelona.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata, Madrid.
- TOLEDO, M. (1984): *La escuela ordinaria ante los niños con necesidades especiales*. Santillana, Madrid.