

## Reflexions al voltant d'una experiència especials d'ensenyaments

Rosa García Domínguez, R. Peretó i Soriano, M.<sup>a</sup> José Pascual Olmos, Anna Doménech i Palau

### INTRODUCCIÓ

Tot allò que desenvoluparem en aquests fulls parteix de la nostra experiència, però pensem que és extrapolable a tots aquells centres que tinguen unes característiques semblants al nostre.

El centre on treballem, el Col·legi Públic Cervantes, de Bétera, està situat a 1 km i mig del nucli urbà, consta de 21 unitats d'EGB (no hi ha preescolar, que és un altre centre situat al poble), 2 unitats d'educació especial, una de les quals està a càrrec d'una psicòloga; l'aula-taller de compensatòria, també a càrrec d'una psicòloga i d'un mestre de Formació Professional, aquesta aula està adscrita al cycle superior. El centre també és la seu del Servei Psicopedagògic Municipal, que està format per dos psicòlegs.

El poble de Bétera té una població al voltant de 10.000 habitants, la seua economia és fonamentalment agrícola i de serveis, situat en la comarca del Camp del Túria, però dins l'àmbit de la ciutat de València. Hi ha presència d'immigració, a banda de les famílies militars del campament de Bétera.

### ANTECEDENTS

En el curs 82/83 hi havia al centre dues aules anomenades «de recuperació, R1 i R2», dues aules tancades d'educació especial, antecedents de les actuals aules de suport, on acudien una mitja de 20 alumnes per aula. Aquests xiquets presentaven problemes d'adaptació, de comportament (que «destrobaven») i de transorns d'aprenentatge. Sense cap tipus de diagnòstic, l'únic criteri d'ad-

missió era l'opinió del professor. En aquesta època no hi havia especialista d'educació especial i els encarregats de les aules eren els últims professors que arribaven al centre, ja que la resta no volia fer-se'n càrrec.

En el curs 83/84, van ésser hi destinats dos professors especialistes (especialitat d'educació especial de pedagogia). El primer que es féu va ésser una exploració inicial dels xiquets. Després, hom va veure la necessitat d'uns horaris d'acord amb les pròpies necessitats de maduresa, i així reintegrar-los al seu nivell d'aula ordinària.

D'aquesta manera teniem tres nivells d'integració:

- Total (integració total a l'aula).
- Combinada (els alumnes acudien unes hores a l'aula d'educació especial i la resta del temps romani en la seua aula).
- Parcial (els xiquets eren integrats només en el temps d'esplai i d'activitats extra-escolars).

Les agrupacions van ser fetes tenint en compte l'edat, aspecte que fins aleshores no havia estat contemplat.

En el 84/85 el plantejament fou d'aula oberta en tot moment i l'atenció es centrà en el cycle inicial i el mitjà. A partir d'aquest curs els alumnes foren diagnosticats pel Servei Psicopedagògic Municipal (encara que inicialment de manera posterior al seu ingrés en l'aula).

La unitat de compensatòria es creà al final del curs 85/86, per tal de donar una resposta als problemes del cycle superior amb una piràmide de tres sisés, dos setés i un vuité, i amb una forta presència de fracàs escolar.

### REFLEXIONS

Nosaltres hem assumit la tasca de treballar amb els alumnes del centre a partir de la seua realitat. El problema que se'ns planteja és la distància que hi ha entre els marcs teòrics i la praxi quotidiana a la qual ens duen les exigències del medi escolar i social.

Al centre, a banda de les aules d'educació especial, existeixen quatre casos de deficientes motòrics integrats sense acollir-se a cap llei. Aquesta integració està justificada per la proximitat d'un centre de l'Associació Valenciana de Paralítics Cerebrals (AVAPACE). Al final del curs passat, hom plantejà al claustre la possibilitat d'acollir-se a la llei d'integració, cosa que fins ara no s'ha dut a terme.

Les raons d'aquest rebuig han estat principalment les següents:

- Les ambigüitats de les ordres de la Conselleria sobre planificació de l'educació especial i la integració. L'Ordre de 2 de maig del 87 diu: «Escolaritzar en centres ordinaris, que compten amb recursos d'educació especial, els alumnes que assisteixen a centres específics d'educació especial». Però, en la pràctica, les aules de suport (d'EE) compleixen funcions de reeducació i suport els alumnes de les aules ordinàries del centre, i no existeix una obligació expressa d'utilitzar aquestes aules per a integrar, tan sols un «bon propòsit».

Així mateix, l'ordre també expressa «la necessitat que els centres on s'integren alumnes amb determinades minusvàlues, no tinguen barreres arquitectòniques ni obstacles...» Però, no diu res sobre quin procediment es seguirà per a una reforma dels

centres; el que hom no pot arribar a fer és integrar, per exemple, deficients motòrics amb barreres arquitectòniques i haver d'esperar a causa dels tràmits; en l'ordre caldria especificar un procediment àgil de reforma.

—Per altra banda, tal com es comentava en la ponència del STE en les III Jornades per a la Integració Social de l'Incapacitat (València 1984). «Hi ha una falta de planificació en la dotació d'aules d'educació especial en centres d'EGB, ja que de vegades no s'ha tingut en compte que no són idèntiques les necessitats d'un centre que en compta amb 24 o 36, així com les necessitats que es plantegen en els centres situats en zones deprimides.» I en el mateix error està repetint-se amb la integració de la incapacitat.

—El poc ímpetu i compromís de l'administració per tal d'aplicar la integració. Sembla que les ordres aplicades han vingut com una imposició de Madrid; la primera fou publicada al «Diari Oficial de la Generalitat» el 3 d'abril de 1986, temps després que el govern central hagués aprovat la llei d'integració, el 6 de març de 1985, i a més a més, en finalitzar el curs sense possibilitat material de tindre temps de reflexionar al voltant d'una aplicació de l'ordre (en quines condicions calia assumir-la de cara al curs següent). Per això, la transmissió de la filosofia de l'ordre no arribà a sensibilitzar el professorat sobre l'efectivitat i validesa de la idea.

—La por per part del professorat de trobar-se amb la diferència; l'homogeneïtat fa sentir-se segurs als professors, la integració suposaria una variació en la metodologia, en els criteris d'actuació, una nova programació d'objectius, amb plantejaments més flexibles. Resumint, ens trobem amb una falta de conscienciació en el tema de la individualització en l'ensenyament. Si ara veiem que el xiquet que és diferent a la resta (i no per motius intel·lectuals sempre) s'intenta enviar-lo a l'aula de suport perquè no trenque el ritme ordinari de la classe, ¿quina serà l'actitud del professorat de cara als xiquets que presenten deficiències més específiques, com és el cas dels destinataris de la llei d'integració? ¿Quins són els canals efectius de conscienciació de l'administració, a banda dels anuncis televisius?



— La integració demana un ampli nombre de professionals en l'àmbit escolar (psicòlegs, fisioterapeutes, logopedes...). La realitat, però, és que el professorat en ge-

neral està acostumat a dirigir tot sol la seua aula. Pensem açò per dues qüestions fonamentals:

— Falta d'habitució al treball coordinat i conjunt interdisciplinariament.

- L'escola encara és, a hores d'ara, un vehicle d'adquisició de continguts; es centra en el procés d'adquisició de coneixements i no en el creixement personal, determinat per altres factors que no són els purament escolars.

## CONCLUSIÓ

Creiem que l'administració hauria de prendre la iniciativa en l'aplicació de la integració, incidint directament en una tasca de conscienciació i no esperar propostes d'aplicació que no sempre són elaborades pels elements implicats.

Com comenta Miguel Toledo González, («La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales». Santillana, Madrid 1984), la preparació d'una escola passa per diverses fases:

- Adequació de les condicions de la classe (¿Com podem parlar d'integració a mestres amb classes saturades, sense un bon equipament de materials?).
  - Preparació dels educadors (¿se'ls ha preparat mínimament perquè comprenquen què és una aula d'educació especial, les seues atribucions?).
- En definitiva, diners.

## EXPERIÈNCIES

### 1. Aules d'educació especial

Actualment les aules d'educació especial estan actuant, en la majoria dels centres, com a recuperadores de les àrees instrumentals, i no incideixen en les habilitats bàsiques, en els factors que interrompen la maduresa. En realitat hom no treballa en base a un programa de desenvolupament individual (PDI), per més que el professional vulga fer-ho.

Els motius serien:

- La indefinició de l'àmbit de treball, en la pràctica, de les aules d'educació especial. Els professors de l'aula ordinària exigeixen del professor d'EE recuperar aspectes dels alumnes que ells no arriben a assolir (hàbits de treball, d'autonomia, de personalitat... en general, adaptació). D'aquesta manera l'aula esdevé en un suport del professorat, i no de les necessitats dels alumnes. Per això hom no pot plantejar programes de reeducació a llarg termini, car el que se li demana és productivitat escolar.

- Trobem en les aules d'EE alumnes que no hi devien romandre i que impedeixen una major dedicació als altres. I davant d'aquest problema es veu pressionat tant el mestre d'EE com el Servei Psicopedagògic, les opinions del qual no són tingudes en consideració, a no ser que afermen el pensament del mestre de l'aula ordinària (i llavors el mestre pensa perquè serveix el psicòleg si ell ja ho pensava).

### 2. EDUCACIÓ COMPENSATÒRIA

La unitat d'educació compensatòria en el centre ordinari no cal plantejar-la com una unitat més a banda del cicle, sinó com un sistema de funcionament diferent i complementari amb la resta.

En el nostre cas, els alumnes que assisteixen a l'aula de compensatòria pertanyen a una aula ordinària. Un perfil dels alumnes seria el següent:

- Xiquets amb molta falta d'assistència al llarg de l'EGB.
- Amb l'escolaritat mínima aconseguida.
- Història d'assistència a les aules d'EE.
- Classe social baixa, en algun cas mitja-baixa. Major presència de fills d'immigrants.
- Puix que la inquietud de les famílies és bàsicament el treball i la subsistència econòmica, tenen un baix nivell d'aspiracions i interessos que influeixen de forma negativa en l'educació dels seus fills i en la relació amb l'escola, la qual els sembla més un medi d'atenció fins a l'edat de treballar, que no un medi educatiu.

La funció de l'aula de compensatòria és oferir una alternativa educativa dintre del cicle, per tal d'evitar la inseguretat personal dels alumnes, donar suport a les àrees instrumentals i eliminar el sentiment de fracàs escolar arrossegat al llarg de l'EGB. Llavors, l'aula té una vessant eminentment pràctica, mitjançant tallers i d'acord amb els interessos de la zona: jardineria (per tal de donar servei a l'escola), fusteria i electricitat. En els tallers col·labora un professor de FP cedit pel centre de recursos de Burjasot.

El temps d'atenció als alumnes que hi assisteixen és flexible, d'aquesta manera maduren els aspectes instrumentals i plàstics; en la seua aula ordinària reben la resta d'àrees per a una millor socialització i on assoleixen uns objectius mínims

per tal de poder incorporar-se en un futur a la Formació Professional, a una activitat laboral o, aquells qui puguen, obtenir el graduat escolar totalment integrats en la seua aula ordinària.

### 3. ELS CASOS D'INTEGRACIÓ DE DISMINUÏTS

Com ja he comentat, a l'escola, sense acollir-se a cap llei, hem tingut quatre xiquets paralítics cerebrals provinents del centre d'AVAPACE situat a Bètera: una integrada en el quart nivell d'EGB, una en el tercer i dos en el segon. El claustre no ha considerat adient acollir-se a cap ordre sobre la integració per les raons abans esmentades. L'opinió dels mestres que han tingut aquests alumnes ha estat la següent:

- Socialment, els xiquets paralítics cerebrals s'han integrat plenament en les seues aules. L'experiència ha estat també positiva per a la resta de companys.
- Les dificultats motrius han impedit una correcta comunicació a l'hora de veure els resultats de l'aprenentatge. Com que no ha estat una integració «oficial» fins a pasqua, els alumnes no han pogut disposar de màquines escriptores, que des d'aleshores han permès indicar el progrés lecto-escriptor i comunicatiu (i això després de dos anys d'assistència a l'escola).
- Els problemes de vaga als centres de disminuïts ha perjudicat, ja que no han pogut tindre professionals de suport (logopeda, fisioterapeuta...)

## FINAL

Partint de la base que tots tenen el dret a l'educació, tot mestre hauria de tenir una informació i formació bàsica sobre qualsevol tipus de xiquet, acceptant el dret d'ésser diferent sense discriminacions, això a banda de l'existència de professionals especialitzats.

Hi ha professors que voldrien fer integració, però no tenen als coneixements i mitjans necessaris. I també hi ha professors que diuen: «Jo no desitge aquests xiquets en la meua classe». La pregunta final seria: ¿no saltres, com a professionals, podem discutir el dret d'un xiquet a l'educació?