

Inclusió educativa d'alumnat amb greus barreres per a l'aprenentatge i la participació, també en l'ensenyament Secundari

Efren Carbonell i Paret, Mariona Batllori Corominas, Jordi Muñoz i Burzon i Anna Saltó Bernús

Resum: El principal objectiu d'aquest article és evidenciar alguns arguments i exemples a tenir en compte per tal d'anar implementant de forma progressiva l'educació inclusiva en entorns i interns inclusius. Les dades aportades de Newham i del País Basc són força significatives en aquesta direcció. La nostra experiència pretén ser un procés fonamentat en el treball cooperatiu i la interacció entre un centre d'educació especial, un centre educatiu d'Infantil i Primària i un institut d'educació secundària que ofereix una àmplia gamma de possibilitats adreçades a incrementar l'aprenentatge, l'autoestima, els rols socials, la interacció i la participació en tots els aspectes de l'escola per a tots els estudiants, també els nens, nenes i joves amb necessitats de suport més extenses i generalitzades.

Summary: The main objective of this article is to put forward some arguments and examples for consideration concerning the progressive implementation of inclusive education in inclusive settings –the data from Newham and the Basque Country are very significant in this direction. Our experience is a process founded in cooperative work and the interaction between a special education school, a primary school and a secondary school, that offers a wide range of possibilities for increasing learning, self-esteem, social roles, interaction and participation in all aspects of schools for all students, even children and young people with extensive and pervasive intensities support needs.

Descriptors: educació especial, integració, inclusió, suports, qualitat de vida, alumnat amb greus barreres per a l'aprenentatge i la participació, cooperació escola especial –escola ordinària, ensenyament obligatori– Primària i Secundària, procés.

Introducció: segregació, integració i inclusió

Per raons històriques força complexes i a voltes contradictòries, a casa nostra, malgrat haver-hi un sol sistema educatiu emparat en un currículum general per a tot l'alumnat, la resposta als infants i adolescents amb necessitats educatives especials es pot oferir en centres d'educació especialitzada, en unitats d'educació especial – també anomenades aula estable, grup reduït o unitat de suport a l'educació especial– i en centres ordinaris, que coexisteixen amb més o menys grau d'interacció i col·laboració. Segons el Departament d'Ensenyament (2003) –Pla Director de l'Educació Especial a Catalunya– el curs 2001-2002, de 16.986 alumnes amb necessitats educatives especials a Catalunya (2,04% del total de la població escolaritzada), 6.026 estaven escolaritzats en centres d'educació especial

(35%) i 10.960 en centres ordinaris (65%). Tal com assenyalarem més endavant, amb una ferma aposta per la inclusió dels poders públics, l'alumnat amb necessitats educatives especials en centres específics hauria d'estar per sota dels 4.000 alumnes (< 0,5% de tot l'alumnat). La població escolaritzada en centres d'educació especial, públics i privats, ha crescut en els darrers quatre anys en més de 600 alumnes.

Al llarg d'aquests darrers anys, el concepte d'*integració*, potser per la seva pròpia evolució conceptual dins la praxi educativa i per la innegable influència que en aquest camp tenen les experiències i treballs de recerca en l'àmbit anglosaxó, va evolucionant cap a la idea d'*inclusió* (AINSCOW, 1999). *Integració* s'ha utilitzat per descriure processos mitjançant els quals s'ajuda alguns nens peculiars a participar en el programa de l'escola que hi ha en funcionament (i que potser no s'ha

canviat des de fa força temps). En canvi, *inclusió* suggereix la voluntat de generar canvis dins l'escola per poder atendre la diversitat de tots els seus alumnes. En el primer cas, és l'alumne qui s'ha d'adaptar i canviar –millorar, amb els ajuts i suports adients– per poder gaudir d'una realitat educativa normalitzada. Quan parlem d'*inclusió*, és la realitat educativa en tot el seu conjunt (comptant amb el recolzament de polítiques educatives compromeses i amb una voluntat de racionalització dels recursos), però sobretot en els àmbits actitudinals i de formació dels seus elements, que s'ha de transformar per poder acollir la diversitat, les particularitats o l'excepcionalitat de cadascun dels alumnes.

La *inclusió* aniria més enllà de l'esquema de *continuum* de serveis que determina les intensitats i formes d'*integració* (física, funcional, social...) i que consisteix, molt esquemàticament, a posar més o menys junt l'alumnat en funció de les seves capacitats essencialment cognitives. La *inclusió* exigeix un procés dinàmic i complex amb una constant interacció entre diferents professionals i no professionals, creant xarxes naturals de recolzament, on es parteix de la base que tots els alumnes poden arribar a un aprenentatge significatiu amb els suports i oportunitats adequats, amb la participació de tots i amb l'adaptació i flexibilitat necessària a qualsevol procés educatiu de qualitat.

La *inclusió educativa*, per tant, lluny de ser una moda passatgera (PELTIER, 1997), és un dels reptes més importants que té davant seu la comunitat educativa i la societat en general. Desafiament que d'altra banda, i malgrat les dificultats, contradiccions, controvèrsies i emocions que genera, hauria de vehicular el progressiu apropament dels sabers i les bones pràctiques de l'educació especial i l'educació ordinària. És una simbiosi necessària per respondre adequadament a tot l'alumnat, independentment de les barreres davant l'aprenentatge i la participació que presentin. Un camí en què no cal córrer i on les veritats absolutes, les sentències categòriques i els dogmes o credos en un sentit o en un altre s'han de deixar reposar. Parlaríem, en tot moment, d'un procés en desenvolupament.

Dins d'aquest procés, com és lògic, sorgeixen veus i opinions contràries o crítiques, favorables o que hi donen crèdit. En qualsevol cas, apareixen uns escenaris de debat que sacsegen, enriqueixen i dinamitzen l'acció educativa i conseqüentment afavoreixen la reflexió i la necessitat de trobar clarianes de consens.

Veus crítiques en general

Els crítics amb la *inclusió* han palesat l'escassetat de recerca empírica que argumenti a favor dels beneficis dels entorns inclusius. Els escèptics esgrimeixen que l'esforç que comporta la inclusió d'alumnes amb discapacitat en classes ordinàries pot generar avorriments en els alumnes més aptes i frustració extrema en els alumnes amb discapacitat davant la impossibilitat d'aguantar uns determinats ritmes d'aprenentatge. Preocupa fins i tot que els estàndards i nivells de la classe puguin decreïxer. Kauffman (1995) destaca que molts alumnes han estat expulsats i desplaçats de l'aula ordinària perquè no eren satisfetes correctament llurs necessitats.

Daniel i King (1997) en un estudi quasi experimental sobre els efectes de l'emplaçament dels alumnes amb discapacitat en entorns educatius ordinaris, conclou que: (a) els pares expressen un grau més elevat de preocupació; (b) mestres i pares reporten més exemples de problemes conductuals; (c) els alumnes milloren en la lectura, però no apareixen diferències significatives en matemàtiques, llenguatge i pronunciació; i (d) els alumnes en entorns inclusius refereixen nivells més baixos d'autoestima. Encara que molts professors i mestres recolzen la inclusió, tenen molts dubtes davant la seva manca de temps i experiència per efectuar-la correctament (SCRUGGS I MASTROPIERI, 1996). Manset i Semmel (1997), després de comparar vuit models de programes inclusius per a alumnes de primària amb discapacitat lleu, conclouen que en cap cas s'obtenien resultats millors que en els models tradicionals de l'educació especial.

El sistema d'educació especial, que es desenvolupa generalment en escoles o unitats separades, parteix de la idea que els alumnes amb necessitats educatives especials poden ser més ben atesos en grups reduïts, amb professionals preparats específicament i amb metodologia i materials singulars i determinats. Ho reforça, també, la idea que les classes especials afavoreixen el desenvolupament psicosocial dels alumnes, especialment l'autoconfiança (DOORNBOS, 1987).

Força professionals de l'educació especial i equips d'assessorament psicopedagògic de casa nostra defensen el model d'escola especial atès que: (a) s'hi produeix un grau més elevat de convivència i s'evita la discriminació que es dona sovint a l'aula ordinària, igual que als hospitals hi ha persones malaltes; (b) te-

nen ritmes individualitzats; (c) la inclusió només es possible per llei i amb tots els recursos; (d) els nens diferents han de ser autònoms, feliços i útils per a la vida, els centres d'educació especial sempre han volgut que els nens siguin feliços; (e) els alumnes s'hi poden sentir aïllats, estressats i sols; (f) a l'escola especial s'hi troben millor, ja que estan entre iguals sense discriminació ni dificultats de relació «*balbus mellius balbi verba cognoscit*»; (g) queda molta feina per fer a l'escola especial i a l'escola ordinària –tenim un sistema educatiu del segle XXI que pertany al segle XIX; (h) es fa difícil trobar l'equilibri entre la intensitat dels suports que pot generar dependència i l'autonomia de l'alumne (CARBONELL, 1999).

Veus crítiques en l'àmbit de Secundària

Al contrari del que passa en molts centres educatius d'Infantil i Primària, *l'etapa de Secundària*, malgrat ser també d'ensenyament obligatori, presenta una organització altament complexa, amb: (a) molta fragmentació horària i dispersió de matèries i docents; (b) massa treball de paper i llapis; (c) manca de formació dels professionals en àmbits propis de l'educació especial; (d) excessiva heterogeneïtat de necessitats i interessos; (e) manca de recursos i suports; (f) alumnat amb comportaments disruptius; (g) poca funcionalitat dels aprenentatges; (h) baixa intensitat en les interaccions socials fora de l'aula; i (i) retorn de molts alumnes després de l'etapa de Primària als centres específics, la qual cosa és com una mena de frau. L'atenció a la diversitat a l'ESO és semblant a la dels CEIP els anys 80. Cal una profunda reflexió i un treball lent però constant, i és només quan es prova que s'hi va trobant el sentit, la raó de ser i els camins d'intervenció.

Veus favorables a la inclusió

Els defensors de l'escola inclusiva mantenen que la inclusió, a més de ser un dret i una qüestió de justícia que comporta amplis beneficis socials, és efectiva per a tots els alumnes tant en els vessants acadèmics com en els de creixement psicosocial, i el fet de tenir en l'aula ordinària un nivell d'exigència més alt en millora els resultats acadèmics. L. M. Dunn (1968) qüestiona l'educació especial en entorns segregats basant-se en

tres arguments: (a) manca de proves sobre la seva eficàcia; (b) potencials efectes estigmatitzants; i (c) comprovació que l'assistència a aules segregades és discriminatòria en observar una excessiva proporció de nens amb desavantatges.

Maden i Slavin (1983) conclouen que l'opció preferent ha de ser la de situar els alumnes amb *nee* dins l'educació ordinària, i proporcionar-los una atenció individualitzada i bons programes preventius per tal d'afavorir la seva autoimatge i l'ajust conductual i emocional. T. M. Skrtic (1991) considera que les tres suposicions i creences bàsiques sobre la discapacitat –models mèdics i psicològics– romanen inalterables: (a) les discapacitats són estats que pateixen les persones; (b) la distinció entre discapacitat i normal o típic és útil; i (c) l'educació especial és un sistema racional que ajuda els alumnes catalogats com a discapacitats. Rea, McLaughlin i Walther Thomas (2002) conclouen en el seu estudi que els alumnes amb discapacitat escolaritzats en aules inclusives incrementen més les puntuacions en tests estàndards, tenen menys episodis de trastorns conductuals i evidencien un grau d'absentisme escolar més baix que els alumnes escolaritzats en classes especials.

Waldrom i Mcleskey (1998) fan palès en la seva recerca que els alumnes escolaritzats en una escola inclusiva fan progressos significativament més grans en matemàtiques i iguals en lectura comparant-los amb alumnes amb discapacitat de centres especials. Tapaşak i Walther-Thomas (1999) resumeixen el primer any d'avaluació d'un programa d'educació inclusiva en una escola urbana. Per una banda els resultats mostren significatives millores en l'autoimatge i en les competències cognitives per a tots els alumnes, amb i sense discapacitat, i un increment de les competències socials dels alumnes amb discapacitat. Thea Peetsma (2002) confecciona un estudi als Països Baixos amb una mostra de 504 alumnes amb necessitats educatives especials en períodes de dos i quatre anys on compara el seu desenvolupament segons estiguin escolaritzats en educació ordinària o especial. Després de dos anys havien progressat més en matemàtiques els alumnes d'educació ordinària que els que anaven a escoles específiques per a dificultats d'aprenentatge i de comportament. Després de quatre anys els alumnes inclosos en l'escola ordinària havien fet més progressos en rendiment acadèmic que els escolaritzats en educació especial. A partir de l'anàlisi portada a terme

dels diferents grups, no s'observen diferències significatives en el desenvolupament psicosocial dels alumnes siguin d'educació ordinària o especial. En general, conclou que la mostra d'alumnes d'educació especial no empitjoraria de cap manera si s'incloués en una escola ordinària i probablement farien molts més progressos a nivell acadèmic.

Cassandra (2004) porta a terme un estudi comparatiu en sis corporacions escolars d'Indiana amb la participació de 23 escoles –inclusives i tradicionals– i una mostra de 429 alumnes amb discapacitat, sobre els efectes de les escoles inclusives en el conjunt d'alumnat amb i sense discapacitat. Els resultats revelen que els alumnes sense discapacitat educats en escoles inclusives progressen significativament més en matemàtiques i lectura. Pel que fa als alumnes amb discapacitat, l'anàlisi comparativa no aprecia diferències significatives en el nivell de resultats de matemàtiques i lectura. Tanmateix, la revisió de les mitjanes i percentatges dels diferents grups ens indiquen un nivell més alt d'aprenentatge en els entorns inclusius, la qual cosa reforça la tesi central que tants autors defensen: si no hi ha diferències significatives en el rendiment acadèmic i en el desenvolupament psicosocial és obvi que educar l'alumne amb discapacitat en els entorns menys restrictius no és només una opció raonable sinó que hauria de ser prioritària.

En el darrer informe de l'Agència Europea per al desenvolupament de l'Educació Especial del març de 2003, en relació amb les estratègies i bones pràctiques per anar avançant cap a una educació inclusiva, amb la participació de 15 països (Islàndia, Grècia, Àustria, Regne Unit, Bèlgica (CFR i CFL), Noruega, Suïssa, Luxemburg, Holanda, Portugal, França, Suècia, Irlanda, Finlàndia i Alemanya), s'hi recullen les següents conclusions: (a) es fa palesa l'existència de classes inclusives en tots els països estudiats; (b) de l'evidència, se n'extrau que allò que és bo per als alumnes amb necessitats educatives especials també ho és per a tots els alumnes; (c) els problemes conductuals, socials i/o emocionals són el repte més important de la inclusió educativa; i (d) el tractament de la diversitat o la diferència a les diferents aules és un dels problemes més greus. Les condicions que, d'acord amb l'observació i estudi de casos, apareixen com a més rellevants en la pràctica dins les aules inclusives són: (a) actituds, bona disposició i efectivitat dels mestres envers les capacitats i les interaccions amb els alumnes amb *nee*; (b)

àmplia formació del mestre en atenció a la diversitat –capacitats, coneixement, experiència, enfocaments pedagògics, metodologia, materials, etc.; (c) els mestres necessiten suport dins i fora de l'aula per part del director, autoritats educatives i comunitat en general; i (d) les autoritats educatives han d'expressar adequadament la seva aposta per la inclusió educativa i crear les condicions adequades que possibilitin un ús flexible dels recursos.

Finalment, les pràctiques observades dins les aules revelen cinc grups de factors que es mostren en tot moment eficaços per a l'educació inclusiva: (a) l'ensenyament cooperatiu entre mestres i companys dins i fora de l'aula i l'escola; (b) l'aprenentatge cooperatiu mitjançant cotutories i tutories entre companys, aprenent junts; (c) resolució de problemes en col·laboració amb l'alumne; (d) agrupacions heterogènies que permetin tractar la diversitat dins l'aula amb objectius diferenciats, rutes alternatives d'aprenentatge, flexibilitat, adaptacions, etc.; i (e) ensenyament efectiu que es concretaria en planificacions, valoracions i avaluacions adequades, confiança en tots els alumnes i orientació del currículum i els suports addicionals a les necessitats individuals de l'alumne, el qual disposarà d'un pla educatiu individualitzat (PEI) emmotllat al currículum general.

Cada vegada es veu més reforçada i pren més força la presumpció que els alumnes amb discapacitat han de ser educats en aules ordinàries amb els suports i serveis complementaris adequats (CASSANDRA, 2004). De fet, als EUA la llei d'educació per a les persones amb discapacitat –IDEA– exigeix dels equips responsables d'elaborar el PEI una justificació molt ben argumentada de les causes per les quals s'exclou un alumne –durant determinats períodes de temps– de l'aula ordinària.

Pla Director de l'Educació Especial a Catalunya

El Pla Director de l'Educació Especial de Catalunya, presentat l'abril del 2003 per la Conselleria d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, se centra fonamentalment en l'atenció a l'alumnat amb discapacitat amb vista a considerar les seves necessitats educatives i identificar el suport i els recursos necessaris per al seu progrés personal, en relació amb les fites educatives, en contextos educatius comprensius. Amb aquesta fi-

nalitat, els objectius del pla s'adrecen a l'alumnat amb necessitats educatives que pot requerir que se li proporcionin serveis i suports educatius específics per aconseguir l'assoliment més gran possible de les fites de creixement personal i progrés escolar. Els principis en els quals es fonamenta són: **normalització; integració; inclusió dels alumnes**, tant com sigui possible, en els centres docents ordinaris quan inicien cadascuna de les etapes educatives i garanties de la seva continuïtat en aquests entorns educatius durant la seva escolaritat; **personalització de l'atenció educativa; participació dels pares i de les mares dels alumnes i les alumnes, i dels mateixos alumnes; sectorització dels serveis educatius específics**, a fi de proporcionar a l'alumnat l'atenció educativa en els entorns més propers possibles; **atenció interdisciplinària de l'alumnat; optimització dels serveis per a l'alumnat amb discapacitat.**

Entenem que aquest pla, en el seu conjunt –per bé que presenta un espectre prou ampli de possibilitats i fins i tot de sensibilitats d'intervenció educativa amb l'alumnat amb barreres davant l'aprenentatge i la participació (BOOTH I AINSCOW, 2002)– permet anar desenvolupant projectes i processos que ajudin a avançar en la construcció d'uns entorns i uns interns educatius que vagin responent progressivament a les necessitats de tot l'alumnat, també d'aquell amb necessitats de suport extens i generalitzat, el qual representaria el 0,5% de tota la població escolar.

L'alumnat

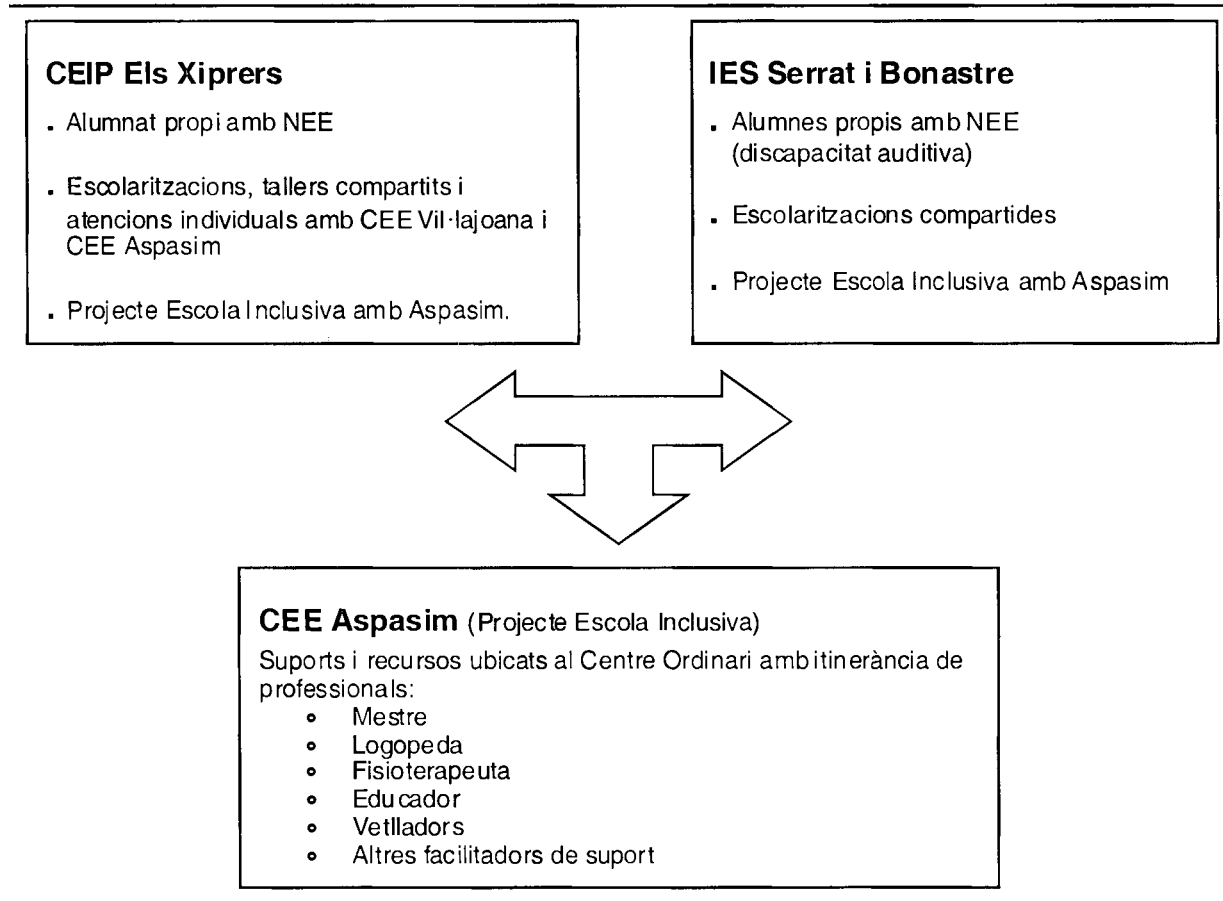
L'Associació Americana pels Drets Humans i Socials de les Persones amb Greus Discapacitats –TASH–, amb un alt contingut innovador i inclusiu, entén que els alumnes amb discapacitats greus o molt greus –0,5% de tota la població escolar– són aquells que necessiten *importantis i amplis suports* de caràcter permanent en més d'una capacitat funcional bàsica per poder *participar i integrar-se en entorns educatius i comunitaris* i per poder gaudir de la *qualitat de vida* de l'alumnat amb menys discapacitats o sense. Les activitats per a les quals poden necessitar suport són la mobilitat, la comunicació, l'autonomia personal i l'aprenentatge, perquè són necessàries per a la vida independent. Les característiques que generalment mostren els alumnes amb discapacitats greus i significatives serien: (a) alen-

timent de l'adquisició de noves capacitats, (b) dificultat per a la generalització i manteniment de les capacitats obtingudes recentment; (c) limitacions greus o completes de la capacitat de comunicació; (d) trastorns en el desenvolupament físic i motor; (e) limitacions greus o completes en l'autonomia personal; (f) escassetat de conductes i interaccions constructives; i (g) conductes inadequades freqüents. En l'àmbit de condicions de salut tindríem en compte dos grans eixos: (a) *la discapacitat intel·lectual greu o molt greu* associada a la paràlisi cerebral, epilepsia, dèficits sensorials, trastorns comportamentals, deficiències en salut física i funcions mentals (Pallister Killian, Angelman, Sturge Weber, X fragil), esclerosi tuberosa, miotonia de Steiner, toxoplasmosi, privació ambiental (abandonament i desavantatge psicosocial); i (b) *els trastorns generalitzats en el desenvolupament* (TTGGD): TEA (trastorn d'espectre autista) i síndrome de Rett.

Les primeres col·laboracions entre el CEIP Els Xiprers i el CEE Aspasim s'inicien l'any 1989. L'any 1998, visitem, coneixem i estudiem *in situ* la galvanitzadora experiència promoguda al districte londinenc de Newham –pioner a Europa en aplicació de polítiques d'inclusió educativa des de finals dels 80– on els recursos destinats als centres d'educació especial s'han anat transferint als centres ordinaris i als serveis de suport itinerants. El 93% dels alumnes amb discapacitats (1.133) es formen en centres ordinaris, tant d'educació infantil i primària com de secundària, i gaudeixen dels diferents serveis de suport amb una filosofia d'inclusió educativa plena.

L'informe de l'Ararteko del País Basc del juny de 2001, per contrastar amb una realitat educativa de més proximitat, analitza amb admirable autocrítica, i d'acord amb el model de qualitat de l'EFQM, els 20 anys de polítiques de resposta a l'alumnat amb necessitats educatives especials, amb una clara aposta per la integració i, per bé que el curs 1999-2000 el 92,2% de l'alumnat estava escolaritzat en centres ordinaris, l'anàlisi qualitativa revela els següents aspectes de preocupació i millora a destacar: (a) salt existent entre normativa i pràctica educativa –no sempre s'arriba a la normalització i integració dels alumnes amb necessitats educatives especials; (b) el sistema presenta importants dificultats de lideratge, atesa la dispersió i multiplicitat de centres; (c) hi ha molts especialistes però poca implicació de la comunitat educativa; (d) tendència històrica a la segrega-

**Figura 1. Interacció i sinèrgies entre els tres centres en el Projecte d'Escola Inclusiva.
CEIP Els Xiprers – IES Serrat i Bonastre – CEE Aspasiim**



ció; (e) concentració d'alumnes amb NEE que dificulten la inclusió; (f) diferència de criteri als diferents territoris quant al percentatge d'alumnat amb NEE -Àlaba, 2,6% / Biscaia, 1,6% / Guipúscoa, 2,1%. Total: 5.958 (1,9%); (g) hi ha 84 centres crítics seleccionats amb poca o nul·la capacitat per respondre a l'alumnat amb NEE; (h) manca de formació i derivació freqüent en l'àmbit de Secundària; (i) el sistema no valora ni difon prou les bones pràctiques; (j) insuficient coordinació entre famílies, diferents serveis de suport i serveis educatius; i (k) manca d'implicació de la comunitat educativa en una inexistent coordinació entre serveis i professionals que treballen amb el mateix alumne amb NEE.

Retornant a la nostra petita experiència, el setembre de 1998 s'inicia el projecte conjunt d'incorporació de quatre nens amb greus discapacitats de l'escola d'edu-

cació especial a l'escola ordinària a temps complet, a l'aula que pertoca i amb el suport d'una mestra i diferents especialistes i figures de suport itinerants de l'escola Aspasiim. L'any 2000 s'inicia el mateix procés amb l'IES Serrat i Bonastre com a lògica continuïtat de l'ensenyament bàsic en l'àmbit de Secundària. El projecte es va desenvolupant de forma progressiva, conscients de la seva complexitat. El curs 2004-05, a tall d'exemple hi haurà quatre alumnes amb NEE greus i permanents a l'IES, el dictamen dels quals, òbviament, hauria estat de centre específic. Es evident que aquest plantejament inclusiu abans esmentat ultrapassa àmpliament el ventall legislatiu a casa nostra, i és per això que la publicació del Pla Director de l'Educació Especial a Catalunya a finals del curs 2002-03 possibilita, a petició de la mateixa Delegació Territorial del Departament

d'Ensenyament, la seva concreció en un Projecte Experimental presentat el novembre del 2003, dins d'un districte i en la complexitat d'una ciutat com Barcelona.

El CEIP Els Xiprers és un centre d'educació infantil i primària públic, d'una sola línia, ubicat al bell mig del bosc de Collserola. Hi ha 225 alumnes, 15 professors, una auxiliar vetlladora, un auxiliar administratiu, un conserge, 10 monitors de tren i menjador, una cuinera i una auxiliar de cuina. La diversitat a l'escola és un apartat tractat al Projecte Educatiu de Centre l'any 1986 i des d'aleshores hom ha anat aprofundint en aquesta pràctica en què ha estat compromesa des dels inicis. De fet, l'escola neix l'any 1966 amb l'objectiu d'atendre els nens i nenes del barri del Baixador de Vallvidrera, i per poder compartir experiències amb nens i nenes de la ciutat. L'experiència de l'escola en aquest àmbit d'inclusió és fruit d'un projecte educatiu que s'ha anat gestant al llarg dels anys entre tot el professorat. Els professors i tot el personal no docent hi han anat treballant mitjançant un traspass de criteris i de línia pedagògica d'un claustre a un altre i de revisions autocrítiques. Aquest projecte aposta, des dels inicis de l'escola, per una educació de la diversitat i per a la diversitat, i en la seva realització s'ha passat per diverses etapes i s'han experimentat els diferents itineraris que van des de la integració fins a la inclusió, passant per l'escolaritat compartida. En una d'aquestes etapes hom comença la col·laboració amb escoles d'educació especial. Per la seva proximitat física, l'Escola Municipal Vil-lajoana és la primera amb què es van establir contactes de cara a iniciar experiències de treball conjunt: escolaritats compartides d'alguns nens i nenes, tallers, olimpíades escolars, celebració d'alguns actes i festes, etc. Posteriorment, s'estableix la col·laboració amb l'escola Aspasim, concertada, també ubicada a Vallvidrera. El treball s'inicia, així mateix, amb l'experiència d'escolaritats compartides o bé la incorporació durant determinades estones (esbarjo, menjador, plàstica...) d'alumnat que prové d'Aspasim en algunes aules de l'escola ordinària. Amb el temps, es planteja la possibilitat d'aprofundir en l'experiència que s'estava duent a terme.

1966-1984- L'escola atén nens i nenes amb dificultats psicosocials diverses.

1984- Debat en claustre sobre les necessitats educatives especials. S'aprova per unanimitat la integració

d'una nena amb síndrome de Down aquell curs 1984-85.

1986- Elaboració per part del claustre del PEC. Els punts 2.2.1 i 3.1.2 ja parlen de la integració i de l'escola per a la diversitat. El punt 3.4.1, dels recursos necessaris, i el punt 4.4, de la metodologia de treball.

1988- Inici de les escolaritats compartides amb el CEEM Vil-lajoana.

1989- Inici de les primeres escolaritats compartides amb el CEE Aspasim.

1996- Inici de l'experiència de compartir els tallers del cycle superior amb el CEEM Vil-lajoana.

1997- Curs pont amb tres alumnes.

1997- Atencions individualitzades per part de la logopeda i del psicomotricista del CEEM Vil-lajoana al centre

1998- Primera experiència d'escola inclusiva, compartida amb el CEE Aspasim.

2001- Presentació del pla estratègic d'escola inclusiva.

2002- Signatura del pla estratègic.

2003- Presentació, pel novembre, del Projecte Experimental d'Escola Inclusiva en coherència i consonància amb el Pla Director de l'Educació Especial a Catalunya.

L'IES Serrat i Bonastre és un centre públic de dues línies, la titularitat del qual és de l'Ajuntament de Barcelona. Gaudeix, per tant, de la tradició i qualitat pedagògica que l'obra escolar de l'ajuntament ha portat a terme durant més de mig segle, que disposa de la següent oferta educativa: *ESO, batxillerat* (gaudeix d'una organització horària que s'adapta als alumnes que cursen estudis superiors de música al conservatori), *cicles formatius de grau mitjà* (equips i instal·lacions electrotècniques i muntatge i manteniment d'instal·lacions de fred), *cicles formatius de grau superior* (instal·lacions electrotècniques, sistemes de telecomunicació i informàtics, i desenvolupament i aplicació de projectes de construcció), i *programes de garantia social* (aprenent de soldadura i aprenent de manteniment d'infraestructures). La línia educativa del centre es basa en la qualitat pedagògica i en el repte d'adequar la intervenció als interessos, aptituds i necessitats dels alumnes. En aquest sentit es concedeix una gran rellevància a una acció tutorial com més personalitzada millor i a l'orientació acadèmica i professional, ja que es pretén que els alumnes arribin al món laboral o als estudis

universitaris o professionals que més s'ajustin a ells mateixos, després d'haver dut a terme un bon procés de reflexió i de decisió sobre el seu futur acadèmic i professional. Una altra característica molt important de la línia d'escola és la consideració de les diferències individuals, la qual cosa dóna lloc a una diversitat d'alumnat que cal atendre en funció de les seves necessitats educatives. És per això que s'adopten mesures d'organització dels alumnes i de flexibilització del currículum que permeten englobar els diferents nivells i interessos acadèmics dels alumnes. El fet de concebre l'acció educativa partint de la diversitat com a tret més important de la societat i dels individus fa que la institució sigui permeable als projectes d'*inclusió* d'alumnes amb *necessitats educatives especials greus i/o permanents*. És un centre que tradicionalment acull *alumnes amb sordesa*. En aquest sentit, si bé el claustre no està especialitzat professionalment en l'atenció d'alumnes amb trastorns psíquics i/o mentals, sí que és sensible a la necessitat d'incloure aquests alumnes en el context normalitzat del centre ordinari. Considerem que aquests alumnes poden dur a terme el seu procés educatiu en un entorn normalitzat en què la diversitat individual no està encoberta. És per això que, atès que l'escola especial aporta tots els recursos necessaris (professionals, curriculars, organitzatius) per la inclusió d'aquests alumnes al nostre centre, dins del grup classe que els correspon, hom es troba obert a col·laborar i a anar aprofundint en la progressiva construcció d'una escola inclusiva.

El CEEspecial **Aspasim**, fundat l'any 1946, la titularitat del qual correspon a l'associació de famílies del mateix nom, gaudeix d'un concert educatiu ple amb el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Acull 41 alumnes amb necessitats educatives especials greus i permanents de 3 a 18 anys i una plantilla concertada formada per: un grau superior, set tutors, quatre educadors, un fisioterapeuta i una logopeda (ràtio global: una professional per a cada tres alumnes). També disposa dels següents serveis de l'associació: cuiner, administratiu, masover, equip de monitors de temps lliure, menjador i transport escolar adaptat, treballadora social, metge, musicoterapeuta, auxiliar clínic, psicomotricista i un bon equip de persones voluntàries i d'alumnes en pràctiques universitàries. A partir de les 17 hores i tres dies a la setmana,

l'escola d'educació especial **Aspasim** es converteix en una de les dues escoles de música de la zona de les Planes-Vallvidrera, ja que cedeix les seves instal·lacions a l'escola de música del CEMB. Està situada al parc natural de Collserola-Vallvidrera. Els alumnes hi van, conseqüentment, amb transport escolar adaptat i fan ús del menjador escolar.

Aspasim, com a associació de famílies, també gestiona un servei de teràpia ocupacional amb 60 usuaris i serveis residencials a les zones de Sarrià, Catedral, Vil·la Olímpica, Mercat de Sant Antoni i plaça del Centre amb 58 usuaris (RUF, 2000; ROJAS, 2003). El servei de teràpia ocupacional també té un taller d'artesanía terapèutica al Poble Espanyol de Montjuïc per tal de facilitar al màxim la inclusió comunitària.

1946 -Primer centre al carrer Còrsega i posteriorment (el 1948) al carrer París, encapçalat per les pedagogues Maria Mullerat i Vicenta Verdú. Paradoxalment, feien classes de reforç a dotze alumnes integrats en centres educatius ordinaris amb problemes aleshores anomenats *characterials*. Metodologia Montessori, Decroly i Fröbel.

1964- Trasllat de l'escola a la Casa Mora del barri del Carmel (actualment és un centre geriàtric)

1969- Es constitueix l'associació de famílies.

1985- Trasllat dels serveis a la zona de Vallvidrera.

1987- Primeres experiències d'integració compartida amb els CEIP Nabí i Solc.

1997- Des de l'escola s'endega un profund debat i reflexió que porta a plantejar-se fer un pas més enllà de l'escolaritat compartida.

1998- Inici del projecte d'escola inclusiva CEIP Xiprers i CEIP concertat Bellesguard.

2000- Inici experiència IES Serrat i Bonastre

2001- Inici projecte escola inclusiva CEIP Vil·la Olímpica

2003- Implementació i certificació del sistema de qualitat ISO 9001/2000, per tal d'avançar en una resposta educativa de qualitat i en la millora contínua del projecte.

1987-2004- Al llarg d'aquests darrers 18 anys, **Aspasim** ha engegat 142 projectes de cooperació amb 16 centres ordinaris de Barcelona (EB La mar xica, EB La Mar, EB La Pradera, EB Hamelin, CEIP Nabí, CEIP Solc, CEIP Els Xiprers, CEIP Costa i Llobera, CEIP Tabor, CEIP Verge de la Pau, CEIP Dolors Monsardà i

Sta. Pau, CEIP Orlandai, CEIP Bellesguard, CEIP Vil·la Olímpica, IES Costa i Llobera, i IES Serrat i Bonastre) dels quals han gaudit 51 alumnes amb greus barreres per a l'aprenentatge i la participació.

Més enllà de l'escolaritat compartida: dia a dia d'un procés cap a la inclusió

La integració compartida des de l'entorn ordinari comporta dur a terme un treball de socialització i de pautes de comportament i d'actitud –sovint de contenciós– respecte a l'alumnat procedent de l'escola d'educació especial i si s'observa que el mateix nen o nena entra en contradicció quant a les maneres d'actuar respecte a l'entorn i les persones depenent del context on es troba i la dificultat que això li comporta. Aleshores s'arriba a la conclusió que l'àmbit de l'escola d'educació especial no li és suficient a l'alumne o a l'alumna. En aquesta escola l'alumne té tot el que és necessari –professionals especialitzats, recursos...– per al seu desenvolupament en determinats aspectes, però no n'hi ha prou, ja que l'entorn no afavoreix l'objectiu que Aspasim ha perseguit des de sempre: que les persones que tenen determinades dificultats i limitacions puguin créixer i desenvolupar-se amb la màxima autonomia i qualitat de vida possible –i amb tot el seu potencial– participant en entorns normalitzats. (CAPELLAS I SANS, 1993; GIL, PIQUERO, SOLÉ I SEBASTIAN, 1993; MILLAN, MORENO I RUF, 1994)

Dit això, també s'és conscient que aquest alumnat no pot incorporar-se sense els suports necessaris en una aula de l'escola ordinària. És llavors quan es proposa traslladar una aula de l'escola d'educació especial d'Aspasim a l'escola Els Xiprers. Amb el pas del temps això també ha suposat incorporar una aula de l'escola d'educació especial a l'IES municipal Serrat i Bonastre, de Barcelona.

Per a Aspasim això va representar, inicialment, incloure tres alumnes als nivells educatius –a les classes– que per edat els corresponien i incorporar, així mateix, la tutora de l'aula de l'escola d'educació especial a l'escola ordinària, juntament amb un monitor/a-educador/a per a tasques de suport (menjador, transport escolar, sortides...) i d'altres professionals, com ara la logopeda o la fisioterapeuta, que responen a les necessitats d'aquests alumnes en el context de l'escola ordinària.

Amb tot, l'escola ordinària també ha de generar recursos per tal de garantir un dels objectius bàsics del projecte i és que l'alumne o l'alumna sempre sigui dins de l'aula –com tothom– que li pertoca i només hagi de sortir quan es treballa en grups flexibles, que és bàsicament en les àrees instrumentals –llengua i matemàtiques–, i a l'hora de l'atenció individualitzada de fisioteràpia, logopèdia o psicoteràpia, si s'escau. Tot plegat, evidentment, implica un canvi substancial de mentalitat, però sobretot del programar el dia a dia, tant pel que fa als professionals de l'escola ordinària com pel que fa als de l'escola especial.

Arribats a aquest punt, comencen a plantejar-se tot un seguit de qüestions que s'han hagut d'anar resolent amb el temps:

1. La tutoria

En primer lloc, s'observa que cal fer un traspàs real de tutoria perquè la inclusió sigui efectiva. El tutor o la tutora de l'escola d'educació especial ha de renunciar a la tutorització directa envers aquests alumnes, i invertir el tutor o la tutora de l'aula ordinària com a figura referent també per a aquest alumnat. Això no implica la desvinculació del tutor o la tutora de l'escola d'educació especial en el procés evolutiu de l'alumne. Per tal que això funcioni es fa imprescindible l'estreta comunicació –i una bona col·laboració– entre els professionals d'ambdues escoles. És important, així mateix, la confiança mútua en aquest traspàs.

Només si el mestre o la mestra incorpora l'alumne o l'alumna a l'aula amb tots els drets i deures, els seus companys podran sentir-lo i viure'l com un més, i sabran trobar aleshores el tracte que sovint la convivència diària va adequant en la mesura justa.

2. L'adaptació del material

Com tot l'alumnat, aquests nens i nenes –nois i noies– van a l'escola, entre moltes altres coses, per aprendre. En aquest sentit, es fa evident que no hi ha un material pensat per a ells. Massa sovint ens trobem que al mercat no hi ha un material adequat i que el material que hi ha és poc clar, no dóna el temps suficient per assegurar i assolir conceptes i, sobretot, no hi ha una correlació amb l'edat cronològica dels alumnes –és excessivament infantil. També passa que el material que de vegades podríem utilitzar és poc engresca-

dor i té un format massa diferenciat del de la resta de companys.

Per tant, és planteja la necessitat d'adaptar les feines a aquest alumnat segons una adequació al currículum individualitzada que a principi de curs s'elabora per a cadascú en el qual s'estableixen:

- Ajuts i materials que calen a l'escola ordinària.
- Quins suports d'especialistes li calen a cada alumne o alumna per tal de poder fer un pla de provisió de serveis.
- Quins factors significatius cal tenir presents a l'hora d'elaborar el pla de treball específic per a cadascú.
- Especificar quin és el funcionament intel·lectual, la conducta adaptativa i tots els aspectes que poden tenir una importància en el procés d'aprenentatge de l'alumne o de l'alumna.
- Concretar quin és el nivell actual de competències.
- Establir quins són objectius i els continguts de cada àrea, així com la metodologia i el material a emprar.

De fet es tracta de fer una ACI completa de l'alumne o de l'alumna que ajudi qualsevol professional a entendre què és el que es vol aconseguir. Aquesta planificació ha de ser útil i flexible en el temps. Així doncs, l'adaptació de material haurà de tendir a potenciar l'autonomia de l'alumne a l'hora de fer la feina. Per tant, aquest material haurà de seguir unes pautes uniformes que afavoreixin la seva realització. I quines característiques bàsiques ha de tenir? Doncs ha de ser clar i motivador.

Un format conegut ajuda a treballar d'una manera global, els dóna confiança i permet valorar els seus avenços. Així mateix, és evident que un material adequat i ben elaborat dóna entitat a la seva feina. Si el tipus d'imatge i el format és semblant al que utilitzen la resta de companys, aquests li atorguen un pes diferent, malgrat que el desnivell sigui molt evident, i dóna dignitat a la seva feina.

3. La dinàmica de l'aula

Així mateix, la inclusió implica un canvi en la dinàmica de l'aula per part dels mestres tutors i professors d'institut. És necessari un aprenentatge a compartir, tant pel que fa a l'alumnat com pel que fa al professorat. Cal anar trobant l'encaix per treballar d'una mane-

ra conjunta dos mestres dins l'aula aquelles estones en què l'escola determina que és necessari.

També s'ha vist que el treball en *grups flexibles* en les àrees instrumentals permet generar uns recursos dels quals no només se'n beneficien els alumnes o les alumnes procedents d'Aspasim, sinó que repercuteix al mateix temps en altres alumnes de l'escola ordinària. D'altra banda, l'organització de l'aula en *grups cooperatius*, que són els mateixos alumnes els que els configuren seguint les directrius del tutor o la tutora prèviament establertes pel professorat del cicle, és una eina més pensada precisament per incorporar en la dinàmica de la classe tot l'alumnat i que cadascú tingui un espai per ajudar i per ser ajudat. Així mateix, la *tutoria entre iguals* és un important recurs, massa sovint poc utilitzat, que augmenta l'autoestima a tothom i que dóna excel·lents resultats.

4. El valor de la interrelació

Moltes vegades es cau en l'error quan es pensa que és l'alumnat que prové de l'escola d'educació especial el que essencialment es beneficia de la inclusió. La nostra experiència ens diu que això no és així. Sovint la presència d'alumnat amb necessitats educatives especials dins l'aula ordinària és un element objectivador i regulador de determinades conductes de la resta d'alumnat. El valor de la inclusió es fa extensiu a totes les persones implicades en la comunitat educativa: tot l'alumnat, mestres, monitors i monitores, famílies, personal d'administració i serveis...

5. No posar etiquetes

Quan a algú se'l prefixa o etiqueta d'una determinada manera –o se l'encasella en un rol concret– es fa molt difícil que pugui sortir d'aquest paper que se li ha atorgat. Les profecies tendeixen a autocomplir-se. Això sovint comporta encaixonar les persones i no permet que aflorin els seus potencials. Per tant, les exigències poden esdevenir o insuficients o desmesurades.

I això passa tant amb l'alumnat com amb el professorat. Si demanem als alumnes que col·laborin entre ells i que es respectin, i els mestres i les mestres no actuem de la mateixa manera estem enviant un doble missatge –contradictori– i l'alumnat ho percep. No podem ser, llavors, un model vàlid. En aquest context, en-

cara més, cal saber escoltar l'alumnat, d'una banda, i de l'altra analitzar les situacions amb prou lucidesa per tal de conèixer les vàlues i les limitacions de cadascú amb un fort component d'autocrítica.

6. El paper de les famílies

Si s'assoleix una escola plenament inclusiva, el paper de les famílies de l'alumnat amb necessitats educatives especials no es diferenciarà del de la resta de les famílies de l'escola o de l'institut. Ara per ara, però, el sistema no ajuda i sovint les famílies mostren un agraïment desmesurat pel fet de tenir els seus fills i filles matriculats en una escola ordinària, i no es permeten manifestar obertament les seves queixes, els seus dubtes o les seves pors. I això és extensible també a les altres famílies pel que fa a la seva vivència respecte a la incorporació d'alumnat de vegades amb greus problemes de conducta. Cal saber escoltar a tothom.

Totes aquestes reflexions són extensibles pel que fa a la continuïtat del projecte a l'Educació Secundària Obligatòria (ESO). Però cal dir que hi ha una diferència substancial: mentre l'escola ha dut a terme una trajectòria de temps en aquesta línia, l'institut tot just comença i ara dona l'oportunitat de no estroncar expectatives de futur. I cal valorar que ho fa en uns mo-

ments especialment complexos a causa dels profunds canvis que ha suposat la implantació de la Reforma Educativa.

El pas a la Secundària coincideix amb una època de canvis importants per a l'alumnat a tots els nivells i això facilita que la incorporació d'un alumne amb necessitats educatives especials es percebi amb més naturalitat del que en un inici podíem haver pensat. Són tant les descobertes que aquest pas representa per a ells i elles que en aquest sentit els companys i companyes no han suposat cap impediment, ans al contrari. Tal com passa a Primària, cada alumne i cada alumna que ha passat a Secundària—actualment tres i el proper curs quatre—han anat acompanyats dels suports necessaris (vegeu quadres 1 i 2). Això genera uns recursos dels quals l'institut podria gaudir més. Tot i acceptar la incorporació d'un altre professor o professora a l'aula, encara no s'ha aconseguit poder fer una intervenció més conjunta envers tot el grup classe. De totes maneres el temps juga a favor nostre i el coneixement que anem tenint entre els professionals, i la confiança que anem adquirint, ens fa pensar a obrir portes a una col·laboració més gran. També ens ajuda el fet que l'alumnat en general vegi les persones de suport com a adults que en un determinat moment els poden donar un cop de mà.

Figura 2. Quadre de variables en estreta interacció a tenir en compte en el procés cap a l'escola inclusiva

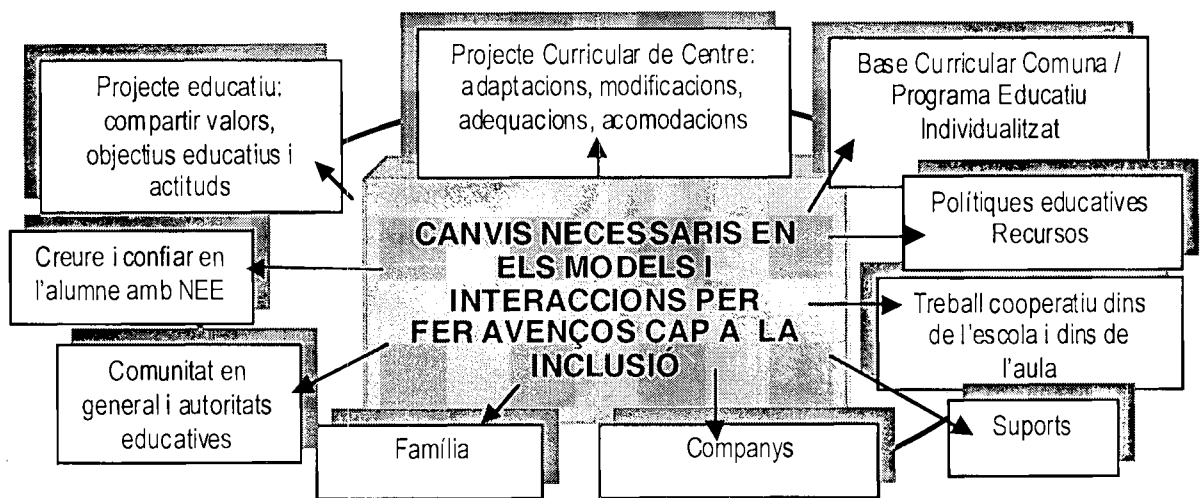
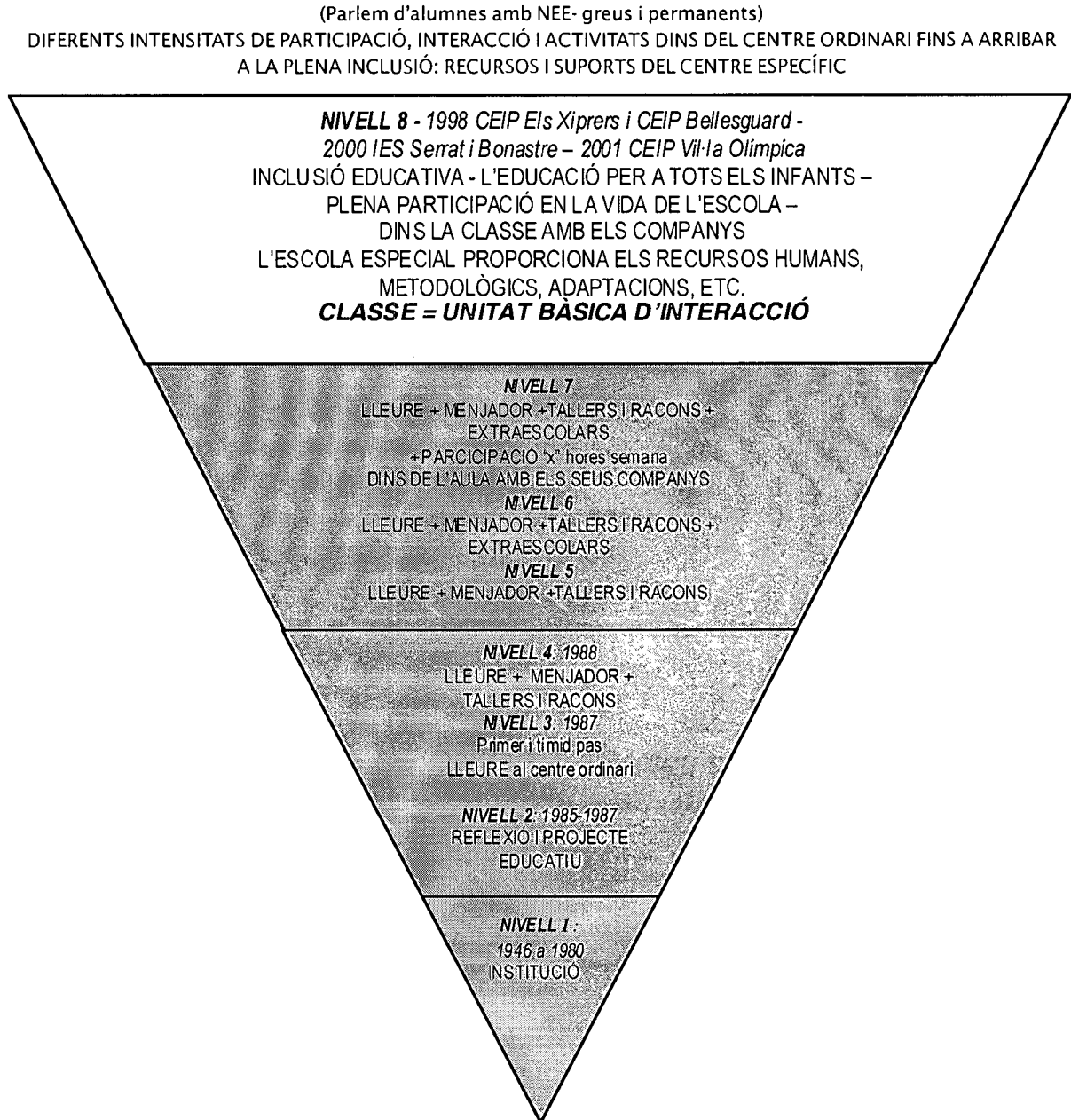


Figura 3. Cascada de nivells de col·laboració entre Aspasim i Escola ordinària

I voldríem acabar explicant que el pas d'una educació normativa i uniformadora a una escola que doni respostes adequades i diverses a necessitats també diverses i heterogènies, ja siguin individuals o col·lectives, no és gens fàcil. És el resultat d'un procés de transformació que implica canvis didàctics, orga-

nitzatius, actitudinals i de valors. Aquest procés és lent i costós perquè va més enllà de qüestions purament tècniques, perquè implica també una transformació a nivell de relacions humanes, en aquest cas les que es produeixen entre l'alumnat, entre el professorat i entre els uns i els altres. Per aquesta raó, mai no

podem donar per finalitzada aquesta feina i sempre hem d'anar-la revisant. I d'aquesta manera, cada curs escolar suposa reptes organitzatius nous, tant pel que fa a les aules com pel que fa a l'escola en general. Cada nou curs hem de crear un marc organitzatiu, un projecte dinàmic, que permeti donar aquestes respostes adequades i diverses a cada situació. Això es fa en tres fases:

1. A final del curs anterior, cada mestre o mestra i el grup de persones que fan el suport als diferents cicles escolars avaluen el treball que s'ha dut a terme durant el curs i els resultats obtinguts i preveuen, així mateix, les necessitats de cada grup i de cada alumne o alumna en particular de cara al curs que començarà i els claustrs hi donen el vistiplau.
2. En acabar el curs i abans de l'estiu, es presenta una primera proposta d'organització: horaris, gestió administrativa i pedagògica de l'escola, organització del personal de suport...
3. A principis del nou curs es fa una observació inicial per tal de comprovar les possibles variacions que es poden haver produït i s'intenta ajustar les respostes educatives i organitzatives en cada cas.

Les escoles i les persones que anem aprenent a treballar des d'una perspectiva integradora *inclusiva* al costat dels nostres alumnes i les seves famílies, i que pensem que aquesta és una bona manera d'abordar l'educació de *tothom*, sí que ens atrevim a dir que el que caldria justificar molt bé són les raons i els perquè de mantenir un *status quo* pel que fa a l'educació especial en uns entorns educatius a banda, per cert, amb un creixement, aquests darrers quatre anys, superior al 10%. Perquè hem observat en tots els casos, i en totes i tots els alumnes, que els models de capteniment i els rols i papers a seguir tenen molta significació: models de conducta, models de relació, models d'interacció, rols socialment valorats, rols de dignitat i normalització. Tot depèn del tipus d'intervenció i acció educativa que es faci en relació amb els models i rols que s'ofereixen. En qualsevol cas, són molts els canvis que s'han de produir en l'ampli espectre de realitats educatives. Potser fins i tot seria bo i engrescador defugir els actuals models d'escola especial i ordinària i inventar-ne

o crear-ne, comptant amb l'actiu de coneixement de tots els professionals, famílies i alumnes, una de nova amb capacitat de resposta a les potencialitats, virtualitats i necessitats educatives de *tothom*.

I aquest canvi s'ha de poder fer amb l'estreta col·laboració i implicació, també, dels poders públics, que tenen la responsabilitat d'anar construint un model de centre educatiu de qualitat, impulsant noves polítiques educatives que es recolzin en les bones pràctiques, en la recerca i en l'evidència d'allò que és positiu per a tots els elements que configuren un sistema educatiu, en especial els alumnes.

Referències Bibliogràfiques

- AGENCIA EUROPEA PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL. «Educación de necesidades especiales en Europa» (2003). Dinamarca.
- AGENCIA EUROPEA PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL. «Educación inclusiva y prácticas en el aula» (2003). Dinamarca.
- AINSCOW, M. (1999). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- BOOTH, T. i AINSCOW, M. (2002) *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- CAPELLAS, N. i SANS, L. (1993). *Experiències de treball amb ordinador amb un nen autista*. 2es. Jornades Tècniques d'Educació Especial. Barcelona: APPS.
- CARBONELL, E.; BUSQUÉ, M.; DIEZ, E.; ESTELLA, J.; FABREGAS, T.; FONTANET, R.; GARCIA, A.; GUTIÉRREZ, M.; HERNÁNDEZ, LL.; ORGUÉ, A.; OLLER, LL.; PLANA, S.; RUF, J. i TRIADÓ, E. (1999). *El Constructe de Qualitat de Vida*. Barcelona: Coordinadora de Tallers per a Minusvàlids Psíquics de Catalunya.
- CASSANDRA, M. C.; WALDROM, N. i MASSOUMEH, M. (2004). «Academic Progress Across inclusive and traditional Settings». *Mental Retardation*, vol. 42, núm. 2, p. 136-144 (abril 2004).
- COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO (2001). *La respuesta a las necesidades educativas especiales en la CAPV*. Gasteiz: Ararteko.
- DANIEL, L. i KING, D. (1997). «Impact of inclusion education on academic achievement, student behavior, and self-esteem and parental attitudes». *Journal of Educational Research*, núm. 91 (2), p. 67-80.

**Quadre 1. Projectes d'inclusió educativa d'alumnat amb greus barreres per a l'aprenentatge i la participació
CURS 2004-05 CEE ASPASIM- CEIP ELS XIPRERS**

ALUMNE/A – Dictamen per a CEE	CEIP/IES	ANY INICI PROJECTE	GRUP	SUPPORT ASPASIM
M.A.P. Discapacitat psíquica greu, paràlisi cerebral, hemiparèsia. Greus limitacions en el llenguatge verbal. Epilèpsia controlada. SAAC	CEIP XIPRERS	Curs 2003-04 Hi havia anat molts cursos en la modalitat d'integració compartida i el pas va ser molt positiu.	2n	Mestra: temps complet.
A.C.S. Discapacitat psíquica greu. Greus limitacions en el llenguatge verbal. Greu desafentació sensorial.	CEIP XIPRERS	Curs 2004-05	P-3	Fisioterapeuta: supervisió i pautes 2 hores setmanals
C.S.A. Discapacitat psíquica greu. Greus limitacions en el llenguatge verbal i en el moviment.	CEIP XIPRERS	Curs 2004-05 Des del curs 2002-03 fa integració compartida dos dies setmanals.	P-4	Logopeda: 4 hores setmanals.
D.C.Z. Discapacitat psíquica greu, paràlisi cerebral, hemiparèsia. Greus limitacions en el llenguatge verbal. SAAC.	CEIP XIPRERS	Curs 2002-03 Abans havia seguit el següent itinerari: – Curs 97-98 CEIP Bogatell – Cursos 98-00 CEE Sagrera – Curs 00-01 CEE Aspasim – Cursos 01-03 CEE Aspasim compartida amb CEIP Solc.	4t	Acompanyaments, transport i mitja pensió.
M.R.F. Discapacitat intel·lectual greu i trastorn generalitzat del desenvolupament. D'espectre autista (TEA). Greus limitacions en el llenguatge verbal. Trastorns comportamentals greus.	CEIP XIPRERS	Curs 2002-03 a proposta de la família i l'escola Xiprers, atès que les seves <i>nee</i> ultrapassen els recursos d'un centre ordinari.	2n	

**Quadre 2. Projectes d'inclusió educativa d'alumnat amb greus barreres per a l'aprenentatge i la participació
CURS 2004-05 CEE ASPASIM- IES SERRAT I BONASTRE**

ALUMNE/A – Dictamen per a CEE	CEIP/IES	ANY INICI PROJECTE	GRUP	SUPORT ASPASIM
C. C. G. Pluridiscapacitat greu. Síndrome de Steinert. El curs 2000/2001 va fer el pas del CEIP Xiprers a l'IES Serrat i Bonastre. Ha estat una experiència molt enriquidora per a tots. Aquest curs s'integra en un grup d'artesans al Poble Espanyol de Montjuïc.	IES SERRAT I BONASTRE	2000-01-Ja serà el quart curs i la valoració per part de tots és altament positiva. Havia estat uns quants anys en projectes d'integració compartida amb els CEIP Nabí i Xiprers.	Ha fet els 4 cursos d'ESO.	Mestra: jornada sencera. 2 educadors suport, acompanyaments, mitja pensió i suports a l'aula.
L. U. R Discapacitat intel·lectual greu i trastorn generalitzat del desenvolupament. Trastorn greu de salut mental. El curs 2002-03 fa el pas del CEIP Xiprers a l'IES Serrat i Bonastre.	IES SERRAT I BONASTRE	2002-03 És el segon any a l'institut. Vam iniciar el projecte d'escola inclusiva l'any 99 amb el CEIP Bellesguard i posteriorment amb el CEIP Xiprers.	3r ESO	
J. L. F Discapacitat intel·lectual greu i trastorns emocionals i neurològics importants amb vàlvula de derivació peritoneal.	IES SERRAT I BONASTRE	2003-04 És el segon any d'institut després de seguir el projecte d'Escola Inclusiva amb el CEIP Xiprers.	2n ESO	
B. P. R Discapacitat Intel·lectual Síndrome de Down	IES SERRAT I BONASTRE	2004-05 Ha estat sempre escolaritzat al CEIP Els Xiprers.	1r ESO	
J. L. B. R. Discapacitat intel·lectual i greu problemàtica social.	IES SERRAT I BONASTRE	2004-05 Vam iniciar el projecte d'escola inclusiva l'any 98 amb el CEIP Xiprers.	1r ESO	

(Els alumnes vénen del CEIP amb els seus companys *no discapacitats*, la qual cosa representa una font de suport natural extraordinària.)

- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. (2003). *Pla Director de l'Educació Especial de Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- DOORNBOS, K. (1987). *De groei van het speciaal onderwijs*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- DUNN, L. (1968). «Special education for de mildly retarded: Is much o fit justifiable?». *Exceptional Children*, vol. 35, p. 5-22.
- GIL, M. J. (1993). «La socialització del nucli familiar». Dins: *2es. Jornades tècniques d'educació especial*. Barcelona: APPS.
- KAUFFMAN, J. M. (1995). «Inclusion of all students with emotional or behavioral disorders? Let's think again». *Phi Delta Kappan*, vol. 76, p. 542-546.
- KAVALE, A. i FORNESS, R. S. (1999). *Efficacy of Special Education and Related Services*. Washington: AAMR.
- MADDEN, N. A. i SLAVIN, R. E. (1983). «Mainstreaming students with mild handicaps: academic and social outcomes». *Review of Educational research*, vol. 53(4), p. 519-569.
- MANSET, G. i SEMMEL, M. (1997). «Are inclusive programs for students with mild disabilities effective? A comparative review of models programs». *Journal of Special Education*, vol. 31, p. 155-180.
- MILIAN, M. i RUF, J. (1994). «El context com a factor determinant per a una atenció integral». *Segones Jornades Catalanes d'Atenció a D.P. Profunds*. Igualada: CCCP.
- MORENO, M. F.; MARTÍNEZ, S. i RUF, J. (1994). «L'autodirecció en el desenvolupament personal». *Qualitat de vida i habitatge*. Barcelona: APPS.
- PEETSMA, T. (2002). «Inclusión en educación: una comparación del desarrollo de los alumnos de educación especial y ordinaria». *Siglo Cero*, vol. 33, núm. 203, p. 23-30.
- PELTIER, C. (1997). «The effect of inclusion on nondisabled children: A review of the research». *Contemporary Education*, núm 68 (4), p. 234-238.
- REA, P.; MCLAUGHLIN, V. i WALTHER-THOMAS, C. (2002). «Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pull out programs». *Exceptional Children*, vol. 68, p. 203-222.
- ROJAS, S. (2003). *La autodeterminación en personas que necesitan apoyos generalizados en las diferentes áreas de su vida*. Santander: Departamento de Pedagogía de la Universidad de Cantabria.
- RUF, J. (2000). «La intervenció en un centre experimental d'ASPASIM d'atenció a infants amb greus trastorns en el seu desenvolupament». *Educació Social*, núm. 16, p. 50-64.
- SCRUGGS, T. E. i MASTROPIERI, M. A. (1996). «Teacher perceptions of mainstreaming /inclusion 1958-1995: a research synthesis». *Exceptional Children*, vol. 63(1), p. 59-74.
- SEBASTIAN, C. i TORRES, D. (1993). «El paper de les situacions d'intercanvi en el desenvolupament de la Capacitat Comunicativa». *2es Jornades tècniques d'educació especial*. Barcelona: APPS.
- SKRTIC, T. M. (1991). *Behind Special Education*. Denver: Love.
- SOLE, N.; PIQUERO, C. (1993). «Alternatives intermèdies en la integració escolar d'alumnes amb nee intensives». *Jornades Educació Especial UB*. Barcelona.
- TAPASAK, R. i WALTHER-THOMAS, C. (1999). «Evaluation of a first year inclusion program: Students perceptions and classroom performance». *Remedial and Special Education*, vol. 20, p. 216-225.
- WALDRON, N. i MCLESKEY, J. (1998). «The effects of an inclusive school program on students with mild and severe learning disabilities». *Exceptional Children*, vol. 64, p. 395-405.

Efrén Carbonell i Paret és director del CEE Aspasim de Barcelona.

Jordi Muñoz Burzon és mestre del CEIP Els Xiprers de Barcelona.

Mariona Batllori Corominas és mestra del CEE Aspasim i desenvolupa la seva tasca educativa de suport a alumnat amb greus barreres per a l'aprenentatge i la participació al CEIP Els Xiprers.

Anna Saltó i Bernús és pedagoga del CEE Aspasim i desenvolupa la seva tasca educativa de suport a alumnat amb greus barreres per a l'aprenentatge i la participació a l'IES Serrat i Bonastre de Barcelona.
