

LA INCLUSIÓ ESCOLAR I ESTRATÈGIES PER FER-LA POSSIBLE

Pere Pujolàs i Maset.

Professor titular de la Facultat d'Educació. Universitat de Vic.

Gener de 2007

pere.pujolas@uvic.es

Índex

Introducció: Un nom per cada cosa i cada cosa pel seu nom.....	3
Aprendre junts alumnes diferents és just.....	4
Aprendre junts alumnes diferents és necessari.....	5
Aprendre junts alumnes diferents és possible.....	6
1. Possibles conseqüències de la inclusió d’alumnes amb discapacitats importants en un centre ordinari.....	7
2. Què podem fer?	8
2.1 Principis generals.....	9
2.2 Programes per ensenyar i desenvolupar les habilitats socials apropiades als alumnes amb discapacitats	10
a) “Manipulació de conseqüències”	10
b) “Modelatge”	11
c) “Manipulació d’antecedents”	11
2.3 Programes per ensenyar i motivar els alumnes corrents a participar activament en la integració dels seus companys amb discapacitats	11
a) “Currículum general + continguts afegits”.....	11
b) “Currículum inclusiu”	11
2.4 Programes per facilitar, promoure i optimitzar la interacció entre iguals dels alumnes amb discapacitats i els alumnes corrents.....	12
a) “Estratègies de socialització en grup, desenvolupades en marcs naturals”	12
b) “Estratègies per a l’atenció a la diversitat dins l’aula”.....	13
2.5 Alguns reptes.....	14
A manera de conclusió.....	15
Referències bibliogràfiques	16

Introducció: Un nom per cada cosa i cada cosa pel seu nom...

Tothom, o molta gent, en el camp educatiu, s'omple la boca parlant d'inclusió escolar, d'educació inclusiva o de termes semblants... Però no tothom es refereix a la mateixa cosa quan utilitza aquests termes... Per deixar ben clar a què em refereixo quan parlo, en aquesta ponència, d'estratègies educatives per fer realitat la *inclusió escolar* dels alumnes amb discapacitat a escoles i instituts, deixeu-me explicar amb claredat, i contundència, a què ens referim, els que avui ens hem aplegat aquí, quan parlem d'escola o educació inclusiva.

Una escola inclusiva és aquella en la qual poden aprendre, junts, alumnes diferents:

- I quan diem alumnes diferents, volen dir alumnes diferents malgrat siguin molt “diferents”, és a dir, malgrat tinguin una discapacitat, per greu que sigui, que fa que necessitin recursos no corrents –que no necessiten la majoria dels alumnes, els més corrents (és a dir, freqüents)- per assolir les cotes més altes possibles en el seu desenvolupament. Per tant, també ens referim als estudiants que tenen una discapacitat psíquica greu i permanent. Dit d'una altra manera, encara més clara: ens referim a una escola que no exclou absolutament ningú, perquè no hi ha diferents categories d'estudiants que requereixin diferents categories de centres. N'hi ha prou que hi hagi escoles –sense cap mena d'adjectius- que acullin tothom, perquè només hi ha una sola categoria d'alumnes, sense cap mena d'adjectius, que –evidentment- són diferents.
- I quan diem “junts”, volem dir, no només en un mateix centre, sinó fins i tot en una mateixa aula, tants alumnes com sigui possible, tantes estones com sigui possible, participant tant com sigui possible en les mateixes activitats d'ensenyament i aprenentatge comunes. Potser sí que alguna vegada caldrà –com cal, per altra banda, amb molts altres alumnes- que siguin atesos d'una forma més individual per atendre alguna necessitat específica (reeduació logopèdica o recuperació psicomotriu, per exemple), però el lloc ordinari on han de ser atesos és l'aula comuna, al costat dels seus companys d'una mateixa edat cronològica.

En una escola inclusiva només hi ha alumnes, a seques, sense adjectius; no hi ha alumnes *corrents* i alumnes *especials*, sinó simplement alumnes, cadascú amb les seves pròpies característiques i necessitats. La diversitat és un fet natural, és la normalitat: el més normal és que siguem diferents (afortunadament...).

Això no ens ha de fer caure, però, en un relativisme absurd que ens porti a negar la diversitat i les conseqüències, algunes negatives, d'aquesta diversitat, contra les quals cal lluitar i no “fer veure” que no hi són... Andrea Canevaro (1985) adverteix que, de la mateixa manera que no podem tenir una actitud de rebuig dels altres perquè són “diferents”, de rebuig d'una diferència considerada no acceptable en la relació entre persones, tampoc no podem tenir una actitud d'acceptació de l'altre creient que la diversitat no existeix, tancant els ulls a la realitat, proclamant una igualtat falsa que nega, o minimitza, els eventuais efectes de la discapacitat o de la diferència en general:

De la primera actitud en pot néixer, a través d'un sentiment de culpa, l'acceptació de l'altre sense cap expectativa. En canvi, en el segon cas, l'expectativa va dirigida a un altre ideal, no real i no històric. Tots dos casos, que es compliquen en els detalls particulars, són un refús del trobament entre persona i persona, per refugiar-se en predeterminacions fins i tot de signe oposat. (Canevaro, 1985, p. 58).

I si només hi ha una “classe” d’alumnes, només hi pot haver una “classe” de centres: ja no hi ha escoles *corrents* i escoles *especials*, sinó simplement escoles, escoles per a tothom. I si no hi ha selecció de l’alumnat entre centres, tampoc n’hi ha d’haver entre aules. La composició dels grups d’alumnes és volgutament heterogènia i ha de seguir la distribució normal de la població: una classe ha de ser el reflex, en “petit”, de l’escola, i l’escola ha de representar, en “petit”, tota la societat: una societat que és diversa, plural, no homogènia.

L’èxit d’una escola i d’un sistema educatiu inclusius es mesura sobretot pel “valor afegit” que és capaç de donar als nens i a les nenes i als nois i a les noies que educa, en relació a allò que sabien i a allò que eren i valoraven en el moment que van entrar-hi. No es valora –com a mínim, no es valora *només*- pel nombre d’estudiants que arriben a una meta establerta per endavant (que obtenen el títol corresponent, o que poden ingressar a la universitat...), sinó pel progrés que han aconseguit en el desenvolupament de totes les seves capacitats. Conec una escola d’educació infantil i primària d’una barriada habitada molt majoritàriament per famílies d’ètnia gitana que, a jutjar pel nombre que “triomfen” a l’institut més tard, seria d’una qualitat molt baixa; això no obstant, és d’una gran qualitat pel que aconsegueix fer amb la majoria d’aquella mainada... Aquí la pregunta clau és aquesta: Què podem fer per a *tots* els alumnes, que són diversos, perquè tots aprenguin al màxim de les seves possibilitats? (I no, com es pregunten molts: Què podem fer per als alumnes “diversos” perquè aprenguin, a més del que ja fem per als “no diversos”?).

L’educació inclusiva –segons Susan Bray Stainback (2001)- és el procés pel qual s’ofereix a tots els infants, sense distinció de la discapacitat, la raça o qualsevol altra diferència, l’oportunitat per continuar sent membre de la classe ordinària i per aprendre dels seus companys, i juntament amb ells, dins l’aula. I les escoles inclusives es basen en aquest principi: Tots els nens, fins i tot aquells que tenen discapacitats més severes, han de poder anar a l’escola de la seva comunitat amb el dret garantit de ser ubicats en una classe comuna. Es poden contemplar altres alternatives, però només eventualment i quan s’hagin fet tots els esforços per fer factible la seva atenció a la classe comuna i sempre que aquestes alternatives representin clarament un millor benefici per a l’alumne. ”Com a resultat, els estudiants amb necessitats especials o discapacitats van a l’escola on ja anirien si no fossin discapacitats i van a una classe comuna amb els companys de la seva edat”. (Porter, 2001, pàg. 7).

Aprendre junts alumnes diferents és just

En un plantejament inclusiu de l’educació, l’escola és oberta a tothom, i no com una concessió gratuïta, sinó com una exigència de la justícia. Ja no cal seleccionar els estudiants: tots s’inclouen en l’escola de la seva comunitat (del seu poble, del seu barri...), siguin quines siguin les seves característiques personals i les seves necessitats educatives. El lloc on s’han d’escolaritzar els nens i nenes és indiscutible: a l’escola comuna, on van els seus germans, els seus amics, els seus veïns, i a la classe que els pertoca per la seva edat. No hi ha volta de full, això no es posa en dubte.

Perquè?, ens podem preguntar. Deixeu-me respondre amb unes paraules de L. Brown, escrites ja fa molt temps (l’any 1976) i publicades a Catalunya, en un document del Departament d’Ensenyament de l’època, el 1987:

Perquè?... Perquè els alumnes severament retardats no han de ser ja mai més tancats en institucions aïllades i deshumanitzadores; no han de ser amagats a les cases; no han de ser rebutjats per les escoles públiques; no han de ser retirats de la societat. Tenen el

dret de ser ciutadans visibles i a funcionar integrats a la vida quotidiana de la nostra complexa societat”. (L. Brown, J. Nietupski, S. Hamre-Nietupski, 1987)

Aprendre junts alumnes diferents és necessari

Un plantejament inclusiu de l’educació –i de l’escola, per tant- és necessari, i ho és per a tothom:

- Per als alumnes amb capacitats diferents¹, que tenen algunes “diferències” més accentuades: el contacte i la interacció constant amb companys seus sense discapacitat propicia i estimula, sens dubte, el seu aprenentatge i el seu desenvolupament. Segons explica el professor Nicola Cuomo², a Itàlia, quan es va produir a primers dels anys setanta del segle passat, la integració dels alumnes amb discapacitats en les escoles corrents (i es van suprimir les escoles d’educació especial), es van fer estudis longitudinals comprovant el rendiments dels alumnes d’un grup amb algun alumne amb discapacitats greus i amb el rendiment d’un altre grup en el qual no hi hagués cap alumne amb discapacitat. Es tractava de veure si la presència d’un alumne amb discapacitat podia alentir i reduir el rendiment de la resta de companys. Segons Nicola Cuomo, aquesta presència, no només no va alentir ni reduir el rendiment global del grup, sinó que el va beneficiar, perquè la presència d’un company amb discapacitat estimulava l’aprenentatge de la resta de companys, desenvolupava la seva capacitat de comunicació, de raonament i d’establir hipòtesis per buscar possibles explicacions al que li passava al seu company amb discapacitat.
- Però també beneficia als alumnes corrents, més freqüents, sense discapacitat. Per il·lustrar aquesta afirmació valgui aquest fragment d’una entrevista que se li va fer a la pedagoga Marta Mata, el novembre de 2002, quan estava a punt d’aprovar-se la LOCE. El periodista li pregunta: *“S’avança més en una classe heterogènia que no en una classe homogènia, en la qual tots els alumnes tinguin el mateix nivell?”*. I Marta Mata respon: *“Sí, si és això el que et proposes. Si el que vols ensenyar és el plusquamperfecte, fins i tot n’hi ha que arriben a dir que és necessari separar els nens de les nenes, perquè diuen que el seu ritme intel·lectual és diferent. Però si el que vols és educar, és a dir, fer créixer les possibilitats de tots els nens, el millor és tenir-los junts. El que els nens poden fer per ajudar-se uns als altres és extraordinari. No fa molt una mestra de primària m’explicava que en la seva classe tenia un alumne cec. Resulta que aquell curs fou el millor curs de llengua que mai no havia tingut”. “Perquè?”*, va demanar el periodista. I ella va respondre: *“Doncs perquè, amb aquell company cec, tots s’havien d’esforçar a parlar-li de tal manera que les paraules suplissin el que ell no veia. Van aprendre a jugar amb les paraules, van perfeccionar la precisió del vocabulari i van desenvolupar el seu llenguatge. I,*

¹ “Persona amb discapacitat” és, possiblement, l’expressió més habitual per designar les persones que, degut a alguna deficiència física o sensorial o cognitiva, tenen reduïdes algunes de les seves capacitats funcionals. Això no obstant, sempre que es pugui –sempre que la lògica del discurs ens ho permeti- sóc partidari de referir-me a aquest col·lectiu amb l’expressió “persona[es] amb capacitats diferents”, que vaig sentir utilitzar a Cristóbal Colón, director gerent de la “Cooperativa La Fageda” (Olot, La Garrotxa) i que fa poc he vist escrita en un fulletó informatiu de la Cooperativa per l’Inserimento Laborativo e Sociale (CILS), de Cesena (Itàlia) que es refereix als seus treballadors amb discapacitat com a “laboratori diversamente abili”.

² Va parlar d’aquests estudis a la conferència de cloenda del Primer Congrés sobre Educació Inclusiva, celebrat a Vic els dies 11, 12 i 13 de novembre de 2004.

a més, van aprendre a ser cecs” (Presència, núm. 1603, setmana del 15 al 21 de novembre de 2002). Van “aprendre a ser cecs”, és a dir, a conviure amb una persona cega (a endreçar totes les coses al seu lloc, a no deixar cadires en mig del pas...).

- I beneficia tota la societat, la comunitat de la qual uns i altres (persones amb discapacitat i sense) formen part. Si aconseguim que aprenguin junts alumnes diferents, no només aconseguim que aprenguin, sinó que també aconseguim quelcom tant o més important: que aprenguin que *poden aprendre junts*, que *poden estar junts* a l'escola, que *poden viure junts*, que *poden conviure*, malgrat les seves diferències. Si el que pretenem és progressar cap a una societat que no exclogui ningú –en la qual la gent no surti de la piscina pública del poble quan arriben per banyar-s’hi un col·lectiu de persones amb discapacitat, com va poder veure amb els seus propis ulls una alumna de magisteri que l’estiu abans havia fet de monitora d’un casal per a persones amb discapacitat-; si volem avançar cap a una societat inclusiva, necessitem avançar, més que mai, cap a una escola inclusiva, que no exclogui ningú, perquè és el lloc –entre altres- on s’eduquen les futures generacions i on han d’aprendre a conviure.

Aprendre junts alumnes diferents és possible

Aprendre junts alumnes diferents, a més de just i necessari, és possible. Si no ho fos, ens mouríem en el terreny pantanós de les utopies i fàcilment el nostre discurs podria ser titllat –i desqualificat- d’utòpic, d’excessivament idealista, de no tocar de peus a terra... (Desconfieu dels “hiper-realistes”, dels que sempre diuen que “hem de tocar de peus a terra”...)

És difícil, però possible. L’educació inclusiva s’ha d’entendre com a repte, no com un problema irresoluble: És normal que els alumnes siguin diferents; per tant, més que preocupar-nos per com podem aconseguir grups homogenis (per reduir o per “anul·lar” les diferències), és més lògic preocupar-nos per com podem gestionar l’heterogeneïtat, com podem ensenyar-los junts, malgrat siguin diferents.

Si aprendre junts alumnes diferents és *just* i és *necessari* per tothom, també ha de ser possible!. Difícil, però no impossible. Com diu Seamus Hegarty, “un món que disposa dels recursos econòmics i tecnològics que permeten la comunicació global instantània, així com dur persones a l’espai, difícilment pot dir que és impossible educar tots els seus nens” (Hegarty, 1994). Parafraçant aquestes paraules, també podem afirmar que en una societat com la nostra no es pot dir de cap manera que és impossible que puguin aprendre junts tots els nens, tinguin o no alguna discapacitat...

I està demostrat que ho és, de possible, perquè en alguns indrets ja s’ha avançat molt en aquesta direcció. D’aquesta orientació inclusiva en participen plenament un conjunt de centres d’alguns estats del Canadà i dels EUA. Al Canadà, aquest moviment va ser promogut per Gordon Porter en un districte escolar de la província de New Brunswick, amb 14 escoles i uns 5000 estudiants en una àrea de 7200 km² (Porter, 2001).

Aquest és el plantejament a nivell mundial que es fa la UNESCO, en les darreres Conferències Mundials sobre l’Educació que ha celebrat, del que han de perseguir, i de com han de ser, les escoles arreu del món, i en quins pressupòsits s’han de fonamentar (UNESCO, 1995):

- Es dona per suposat que totes les diferències humanes són normals i que l’aprenentatge, per tant, s’ha d’adaptar a les necessitats de cada nen, més que no pas

cada nen adaptar-se a uns supòsits predeterminats pel que fa al ritme i a la naturalesa del procés educatiu.

- El terme “necessitats educatives especials” es refereix a tots els nens i joves les necessitats dels quals es deriven de la seva capacitat o les seves dificultats d’aprenentatge. Molts altres nens, no només els que tenen alguna discapacitat, experimenten dificultats d’aprenentatge i tenen, per tant, necessitats educatives especials en algun moment de la seva escolarització.
- Els centres educatius, i més en l’ensenyament obligatori, han d’acollir a tots els nens, independentment de les seves condicions físiques, intel·lectuals, socials, emocionals, lingüístiques o del tipus que siguin. Han d’acollir nens discapacitats i nens ben dotats, nens que viuen en el carrer i treballen, nens de poblacions remotes o nòmades, nens de minories lingüístiques, ètniques o culturals, i nens d’altres grups o zones desfavorits o marginats.
- Els centres educatius, per tant, han de trobar la manera d’educar amb èxit tots els nens, *fins i tot aquells que tenen discapacitats greus*. Cada vegada hi ha un major consens sobre el fet que els nens i joves amb necessitats educatives especials siguin inclosos en els plans educatius elaborats per a la majoria dels nens i nenes.
- Aquesta idea ha dut al concepte d’escola inclusiva, el principal repte de la qual és desenvolupar una pedagogia centrada en el nen, capaç d’educar amb èxit tots els estudiants, fins i tot els que tenen alguna discapacitat greu.
- Una pedagogia centrada en el nen és positiva per a tots els alumnes i, conseqüentment, per a tota la societat. El mèrit dels centres que practiquen aquesta pedagogia no és només que siguin capaços de donar una educació de qualitat a tots els nens i nenes, sinó que, amb la seva creació i extensió, es fa un pas molt important, i imprescindible, per canviar les actituds de discriminació, crear comunitats que acullin tothom i construir societats integradores. Efectivament, les escoles que es centren en el nen són la base per a la construcció d’una societat centrada en les persones que respecti tant la dignitat com les diferències de tots els éssers humans.

* * *

Per tant, i per acabar ja aquesta llarga introducció, diguem les coses pel seu nom, i no ens quedem a mig camí ni aigualim el plantejament inclusiu de l’educació: quan parlem d’inclusió escolar parlem d’acollir en una mateixa escola, per raons fonamentalment ètiques però també de caire psicopedagògic, tots els alumnes, sense excepció, siguin quines siguin les seves característiques personals.

1. Possibles conseqüències de la inclusió d’alumnes amb discapacitats importants en un centre ordinari

Dit això, siguem realistes. És evident que la inclusió d’alumnes amb alguna discapacitat important en els centres corrents comporta conseqüències que cal tenir molt presents. Un estudi presentat per Susan Bray Stainback³, posa de manifest que el procés

³ Es un estudi sobre un programa d’educació inclusiva en un centre de secundària situat en un barri de classe mitjana en una ciutat de 35 mil habitants del mig-oest dels EUA, i que ens va presentar la professora Susan Bray Stainback, en un seminari que es va fer a la Universitat de Vic, el febrer del 2001.

d'inclusió d'alguns alumnes amb discapacitats en un centre de secundària va tenir les següents repercussions, que –en un grau o un altre- també s'estan donant en els nostres centres:

- a) El canvi que suposa la inclusió d'aquest alumnat en un centre ordinari genera por, ansietat, incertesa..., degut al desconeixement de les característiques d'aquest alumnat, tant en el professorat com en la resta de l'alumnat:
 - Por de no saber què hem de fer amb aquest alumnat i com hem de tractar-lo.
 - Por de què la seva presència dificulti la nostra activitat docent i de què perjudiqui el rendiment dels altres alumnes.
- b) Augmenten els problemes de conducta i els conflictes entre els estudiants, generats, de forma directa o indirecta, per aquest alumnat (interaccions socials negatives), com ara:
 - Posar-se a cantar en moments inapropiats...
 - Enrabiades, rebequeries, negar-se en rodó a fer alguna cosa...
 - Actes violents (de diferent grau): donar empentes, picar a un company, tirar objectes, autolesions...
 - Timidesa i indecisió a l'hora de participar en les activitats generals del centre. Es “refugien” amb els “seus” companys i amb els “seus” educadors...
 - Rebuig, mofes, insults, provocacions..., per part d'alguns alumnes corrents, vers els estudiants amb discapacitats.
- c) Algunes famílies dels estudiants corrents mostren el temor de què el temps que el professorat dedica als estudiants discapacitats sigui en detriment de l'atenció que també han de rebre els seus fills, i manifesten la seva preocupació pel fet que els estudiants amb discapacitats “acaparin” els recursos disponibles per a l'educació de tothom.
- d) Costa concretar el currículum de l'alumnat amb discapacitats: què poden aprendre, què han d'aprendre o és prioritari que aprenguin, com s'han d'ensenyar i com s'han d'avaluar, etc.
- e) Igualment, hi ha dificultats per determinar i concretar la participació dels estudiants amb discapacitats en les activitats d'aprenentatge dirigides a l'alumnat de les aules corrents –objectiu que es persegueix des d'un enfocament inclusiu de l'educació- per les diferències tant notables en el rendiment acadèmic d'uns i altres.

2. Què podem fer?

Davant d'aquestes “conseqüències no desitjades” la qüestió clau és trobar la manera d'evitar-les o, si es donen, de contrarestar-les. En aquest apartat vull destacar els principis generals que haurien de presidir l'atenció a tot l'alumnat del centre, no només dels alumnes que tenen alguna discapacitat i, en segon lloc, oferir algunes idees pràctiques que s'han dut a terme en centres d'altres països que han optat decididament per la inclusió escolar per afavorir els processos de socialització de tot l'alumnat del centre, tingui o no alguna discapacitat.

Cal tenir present que la socialització –juntament amb la personalització- és un dels dos processos educatius fonamentals, i una de les dues finalitats educatives bàsiques: eduquem els alumnes –des de l’educació escolar- perquè desenvolupin al màxim les seves habilitats i capacitats *personals* i les seves habilitats i capacitats *socials*, perquè esdevinguin “persones”, creixin com a tals, i esdevinguin “persones socials”, capaces de formar part d’una comunitat, com a membres autònoms, crítics i responsables.

Però la socialització –o, més exactament, una *bona* socialització- també és una condició indispensable per poder aprendre: si un alumne no està integrat dins la comunitat educativa, si no s’hi sent acceptat i volgut, difícilment hi podrà aprendre alguna cosa. Això, evidentment, val per a tot l’alumnat, no només per a aquells que tenen alguna discapacitat.

Està demostrat, i ben documentat, que el simple contacte amb els alumnes discapacitats no produeix l’acceptació d’aquests per part dels seus companys de l’escola o l’institut (Parrilla, 1992). Precisament aquest és el principal error que s’ha comès, segons el meu parer, en el procés d’integració en molts llocs: pensar que, pel sol fet d’estar en contacte, tota la resta (l’acceptació per part dels companys i fins i tot l’aprenentatge de les habilitats socials i dels continguts acadèmics) es donaria de forma gairebé automàtica...

Per això, a més de tenir en compte i aplicar els principis generals que veurem en primer lloc en aquest apartat, cal desenvolupar i valorar estratègies i programes que promoguin les interaccions socials entre els alumnes discapacitats i els corrents, i afavoreixin un clima d’acceptació i respecte mutu. S’han experimentat i valorat tres tipus de programes (Parrilla, 1992):

1. Programes per ensenyar i desenvolupar les habilitats socials apropiades als alumnes amb discapacitats, els quals, com és lògic, han d’aprendre –i els ho hem d’ensenyar de forma explícita- a relacionar-se amb les altres persones (companys i adults) de manera adequada.
2. Programes per ensenyar i motivar els alumnes corrents a participar activament en la integració dels seus companys discapacitats. També els alumnes corrents han d’aprendre –i els ho hem d’ensenyar de forma explícita- a conèixer els seus companys discapacitats i a relacionar-s’hi de manera adequada, de la mateixa manera que se’ls ensenya com s’han de relacionar correctament amb els seus companys sense discapacitat i amb les persones adultes.
3. Programes per facilitar, promoure i optimitzar la interacció entre iguals dels alumnes amb discapacitat i els alumnes corrents: uns i altres, només podran posar en pràctica les seves habilitats socials –que és la millor manera d’aprendre-les- en la mesura que tinguin l’ocasió de compartir de forma continuada espais, temps, activitats...

Es tracta de tres tipus de programes complementaris: difícilment la socialització de l’alumnat es consolidarà si no es duen a terme estratègies englobades en els tres tipus de programes.

2.1 Principis generals

L’atenció a *tot* l’alumnat d’un centre, siguin quines siguin les seves característiques, tingui o no necessitats educatives especials, ha d’estar presidida pels següents principis generals:

a) *Principi d'inclusió*

L'alumnat amb discapacitats importants, en un centre corrent, ha de participar, tant com es pugui, i tants alumnes amb discapacitat com es pugui, en les activitats generals i en la vida del centre, així com en les activitats d'ensenyament i aprenentatge dintre de l'aula. Aquest principi suposa, per tant, quelcom més que la simple ubicació física a l'aula d'aquest alumnat en un centre corrent.

Aquest “principi d'inclusió”, més general, ha d'anar acompanyat ineludiblement d'aquests altres tres principis:

b) *Principi de normalització*

Cal tractar els alumnes amb discapacitats de la mateixa manera que tractem a l'alumnat corrent: el mateix règim disciplinari, les mateixes normes de convivència... evitant les actituds permissivo-compassives i les de sobreprotecció.

c) *Principi de personalització*

A més, cal tractar a tothom igual, però cadascú *d'acord a les seves característiques personals*. No estaria bé reprendre a un nen sord perquè no hi sent... No podem aplicar el mateix règim a algú que fa una cosa que no està bé, sense saber que no està bé, o sense poder-se controlar, que a un altre que ho fa sabent que està malament o podent-se controlar...

d) *Principi d'igualtat d'oportunitats*

Tractar tothom igual de forma personalitzada, vol dir tractar tothom *igual de bé*, d'acord amb allò que cadascú necessita per assolir les fites últimes de l'educació, que són les mateixes per a tothom. És a dir, no es poden dividir en parts iguals els recursos (donar a tothom exactament els mateixos recursos), sinó donar a tothom els recursos que requereix en funció de les seves necessitats educatives (els i les alumnes amb necessitats educatives *especials* vinculades o derivades d'alguna discapacitat –que no tenen els altres alumnes- requereixen, evidentment, recursos educatius *especials* –que no requereixen els altres alumnes).

Es tracta de quatre principis complementaris, no contradictoris. Tot i que costa molt trobar l'equilibri entre tots quatre, no tenim més remei que aplicar-los tots, o anar avançant en l'aplicació de *tots* aquests principis, si volem ser el màxim de justos possible amb *tots* els alumnes.

2.2 Programes per ensenyar i desenvolupar les habilitats socials apropiades als alumnes amb discapacitats

Segons Ángeles Parrilla (1992) s'han utilitzat fonamentalment tres estratègies, que, degudament combinades, tenen efectes positius sobre els alumnes amb qui es treballen:

a) **“Manipulació de conseqüències”**

Consisteix en oferir una “conseqüència” (en forma de *reforç*) a l'alumne en virtut de la seva conducta social. Les tècniques més utilitzades són:

- *El reforç social contingent* (reforçament positiu, públic i sistemàtic, quan l'alumne “objectiu” interactua de forma adequada)

- *Els Programes de reforç a base de fitxes o punts (“economia de fitxes”)*: Es dona o es treu a l’alumne –en funció de la naturalesa “positiva” o “negativa” de la seva conducta social- un punt o una fitxa que després pot canviar per algun premi o recompensa.

El problema d’aquest tipus de tècniques –clarament conductistes- és la permanència en el temps de les conductes apropiades: quan no hi ha “reforç” o “premi” desapareix moltes vegades la conducta social apropiada.

b) “Modelatge”

Consisteix en exposar l’alumne a la conducta d’un “model” que representa la “conducta desitjada”, per mitjà de pel·lícules, vídeos o de situacions reals. La inclusió –l’atenció dels alumnes amb discapacitat en un centre corrent- ofereix més oportunitats –si es busquen i es preparen degudament- d’exposar els alumnes amb alguna discapacitat a un repertori més alt de conductes normalitzades, que no pas si són atesos en centres especials.

c) “Manipulació d’antecedents”

Consisteix en crear una situació en la qual es produeixi alguna interacció social entre un alumne amb discapacitat i un sense discapacitat. Una de les tècniques més utilitzada en aquesta estratègia és la que es coneix amb el nom d’*Iniciació per part d’un company*, que consisteix en demanar –i preparar- un alumne, company de l’alumne amb discapacitat, perquè iniciï una relació amb ell. Des de la pedagogia parlem de *Tutoria entre iguals* per designar la mateixa estratègia.

2.3 Programes per ensenyar i motivar els alumnes corrents a participar activament en la integració dels seus companys amb discapacitats

S’han experimentat dos tipus d’estratègies:

a) “Currículum general + continguts afegits”

S’ intenta modificar les actituds de l’alumne corrent per mitjà de la introducció en el currículum de continguts relacionats amb les diferències individuals o les discapacitats i de fer viure experiències relacionades amb aquestes discapacitats (veure algun vídeo o alguna pel·lícula sobre alguna discapacitat, llegir alguns textos, escoltar alguns testimonis, realitzar exercicis de simulació, etc.)

b) “Currículum inclusiu”

S’inclouen, dins el currículum general, continguts relacionats amb les habilitats socials adequades que qualsevol persona hauria de dominar i aplicar en la seva vida, dintre i fora de l’escola. Per exemple: es pot donar fàcilment el cas que quan un alumne amb discapacitat té alguna conducta inapropiada que provoca rialles i aldarulls entre els alumnes corrents, es “renyi” o fins i tot es “castigui” al primer dient-li que no ho ha de fer, però, en canvi, no es renyi als alumnes corrents que “aprofiten” la conducta incorrecta del seu company per aixecar l’aldarull... El que s’hauria de fer és ensenyar a l’alumne amb discapacitat a tenir conductes apropiades, però també s’hauria d’ensenyar als altres a ser tolerants amb el company amb discapacitat i respectar-lo quan té alguna conducta inapropiada i ajudar-lo a canviar-la.

Per tant, no es tracta, *només*, de dedicar temps a la supressió, decreixement o canvi de conductes inapropiades i indesitjables, sinó també d’ensenyar i aprendre els comportaments socials adequats de *tots*: una cosa és “controlar” el comportament social dels alumnes i “sancionar-lo” positivament (“premiat” la bona conducta) o negativament (“castigant” la mala conducta), i una altra cosa és “ensenyar” a tothom el comportament adequat.

En aquesta estratègia, els comportaments socials adequats són objecte d’ensenyament sistemàtic per part del professorat a tot l’alumnat d’un centre, tingui o no alguna discapacitat. En el nostre ordenament curricular, es corresponen als continguts d’actituds, valors i normes, el treball sobre els quals pot constituir un dels “eixos transversals”, entesos com a continguts que cal treballar amb els alumnes, de forma ordenada i sistemàtica, des de les diferents àrees curriculars.

2.4 Programes per facilitar, promoure i optimitzar la interacció entre iguals dels alumnes amb discapacitats i els alumnes corrents

S’han experimentat fonamentalment dos tipus d’estratègies, complementàries:

a) “Estratègies de socialització en grup, desenvolupades en marcs naturals”

Consisteixen en crear una situació en la qual puguin actuar *amb naturalitat* alumnes amb discapacitats i alumnes corrents. Això suposa, com a condició prèvia, que els alumnes amb discapacitats s’integrin en un grup de tutoria, en una proporció natural (i no que formin un grup a part).

Algunes tècniques o recursos utilitzats en aquestes estratègies són:

- *Participació en activitats del seu grup de tutoria*

Es tracta de programar activitats de tutoria (jocs cooperatius, jocs de rol, sortides o excursions, visites...) en les quals tinguin l’oportunitat d’interactuar els alumnes corrents i els alumnes amb discapacitat.

- *“Xarxa de suports entre companys”* (Stainback i Stainback, 1999)

William i Susan Stainback (1999) posen de manifest la importància de la contribució dels companys corrents a l’hora de donar suport als seus companys amb discapacitat. Es tracta d’organitzar el que ells anomenen *“Sistema de companys i amics”*, grups d’alumnes que voluntàriament (com una mena d’ “ong” interna del centre) ofereixen el seu suport a un company amb discapacitat. Es tracta d’un suport material (ajudar-lo a desplaçar-se, per exemple), suport moral (animar-lo, fer-li costat en les estones lliures, com l’hora del pati, les excursions, sortides o visites...), suport educatiu (ajudar-lo en les tasques acadèmiques fora de l’escola...), etc.

En relació a aquesta *“Xarxa de suports entre companys”* proposen algunes tècniques concretes:

- *“Cercles d’amics”*: Es tracta d’una dinàmica (o d’una activitat) que permet representar gràficament les diferències entre els “cercles d’amics” dels alumnes corrents i els “cercles d’amics” d’un alumne amb discapacitat. En quatre cercles concèntrics s’hi anoten, en el cercle central, la persona o persones amb qui mantenen una relació d’amistat més íntima; en el cercle més perifèric, s’hi anoten les persones o col·lectius amb qui mantenen en el centre una relació més “professional” o “circumstancial” (professorat, conserge, personal no docent, especialistes...), i en els dos cercles intermedis, el nom dels seus amics, segons

el grau d'amistat que mantenen amb ells: els més amics en el cercle més a prop del central, i els no tant amics en el cercle més perifèric. Això permet visualitzar les diferències notables que es solen donar entre els “cercles d'amics” d'un alumne corrent i els d'un alumne amb discapacitat.

- “*Contractes de col·laboració*”, com un recurs per educar la responsabilitat dels estudiants: Quan un estudiant s'integra a un “Sistema de companys i amics” se li demana que signi un contracte en el qual consti a què es compromet (el “suport” que es compromet a donar al seu company, discapacitat o no) i qui el substituirà en cas que algun dia no pugui complir el seu compromís. Els alumnes amb alguna discapacitat també poden subscriure un “Contracte de col·laboració”: també ells es poden comprometre a donar algun tipus de suport a algun company, tingui o no tingui alguna discapacitat...
- “*Comissió de suports entre companys*” (Stainback i Stainback, 1999)

Es tracta d'una comissió que funciona a cada grup classe, i en formen part, per torns, tots els estudiants del grup, tinguin o no alguna discapacitat. L'objectiu d'aquesta comissió, que es reuneix periòdicament, és determinar de quina manera es poden donar més suport mutu, de manera que el grup classe es converteixi cada vegada més en una comunitat més acollidora.

b) “Estratègies per a l'atenció a la diversitat dins l'aula”

Es tracta d'articular un dispositiu pedagògic basat en tres punts:

1. La personalització de l'ensenyament: és a dir, l'adequació, l'ajustament, d'allò que ensenyem, i com ho fem, a les característiques personals dels estudiants. Els alumnes no són iguals (tenen diferents motivacions, diferents capacitats, ritmes d'aprenentatge diferents, etc.) i, per tant, no els poden ensenyar com si fossin iguals, ni adreçar-nos al cinquanta per cent que conformen el terme mitjà, deixant de banda el vint-i-cinc per cent dels dos extrems.
2. L'autonomia dels alumnes (estratègies d'autoregulació de l'aprenentatge): com més alumnes tinguem que siguin autònoms, o més autònoms, a l'hora d'aprendre, més temps podrem dedicar als que d'entrada són menys autònoms. Aquestes estratègies es poden ensenyar explícitament –de manera que els alumnes aprenguin a aprendre- i aconseguir així que hi hagi més alumnes que depenguin menys dels seus mestres, per tal que aquests tinguin més temps per als menys autònoms.
3. L'estructuració cooperativa de l'aprenentatge: estructurar la classe de manera que el mestre no sigui l'únic que “ensenya”, sinó que també els alumnes, en petits equips de treball cooperatiu, siguin capaços d'ensenyar-se mútuament, de cooperar i ajudar-se a l'hora d'aprendre.

Aquest dispositiu pedagògic permet que, en algunes activitats com a mínim (i en tantes com sigui possible) també hi puguin participar els alumnes amb discapacitats. Es tracta d'un model didàctic inclusiu que engloba de forma integrada, dins l'aprenentatge cooperatiu, les altres dues estratègies (la personalització de l'ensenyament i l'autonomia dels alumnes) i que s'oposa radicalment a les dues formes encara més habituals d'organitzar el treball a l'aula (l'aprenentatge individualista i l'aprenentatge competitiu).

L'aprenentatge cooperatiu té uns grans avantatges:

- Potencia l’aprenentatge de *tots* els continguts, no només els d’actituds, valors i normes, sinó també els més acadèmics (conceptes i procediments).
- Facilita l’aprenentatge de *tots* els alumnes, no només dels que tenen més problemes per aprendre.
- Facilita la participació activa dels alumnes.
- Facilita la integració, i la interacció, dels alumnes corrents amb els alumnes discapacitats.
- Millora la qualitat de la relació entre els alumnes corrents i els alumnes discapacitats.

Treballar en equip a classe, i, per tant, aprendre de forma cooperativa, no és fàcil. També ha de ser objecte d’ensenyament per part del professorat, de forma sistemàtica: hem d’ensenyar als alumnes a treballar en equip, de la mateixa manera que els ensenyaem els altres continguts escolars –d’una manera sistemàtica i persistent- perquè no es tracta només d’un recurs metodològic, sinó d’un contingut més que els alumnes també han d’aprendre.

2.5 Alguns reptes

Avançar cap aquí no es fàcil. És tot un repte que haurem d’afrontar amb valentia, tots plegats, “peti qui peti”... Aquest repte es pot concretar en els següents punts, que només els anuncio:

1. Creure’ns-ho: Estar convençuts que un plantejament plenament inclusiu de l’educació és just (en el fons, la raó fonamental a favor de la inclusió és de tipus ètic o moral: tothom té dret a una educació de qualitat, i aquesta es dona fonamentalment en entorns educatius inclusius, no selectius), necessari (per tot l’alumnat, no només per als que tenen alguna discapacitat: només aprendran a viure, en la societat, persones diferents si, a l’escola, aprenen junts alumnes diferents i, així, aprenen que poden aprendre junts –aprenen a conviure-, malgrat les seves diferències), i possible (difícil, però possible...). Això suposa:
 - Legislar, regular, en aquesta direcció, amb valentia i convicció.
 - Vetllar la formació específica, tant inicial com permanent.
 - Promoure la innovació i la recerca
 - Sensibilitzar l’opinió pública (una bona sèrie televisiva sobre una escola inclusiva faria un bé enorme...)
 - Etc.
2. Respectar el principi de la “proporció natural” en l’escolarització de l’alumnat: l’alumnat dels centres ha de reflectir la composició social de la comunitat (poble, barri...). De tota manera, cal fer algunes “correccions” en les zones on la “distribució natural” no sigui heterogènia...
3. Reducció del nombre d’alumnes per grup: personalment penso que s’hauria d’avançar cap a una mitjana de 20 alumnes per aula (un màxim de 25 alumnes). Menys alumnes per aula –sobretot si són molt menys- tampoc seria interessant, educativament parlant... De tota manera, aquesta condició ha d’anar acompanyada, ineludiblement, per la següent:

4. Augment del professorat especialista, no només dintre del centre, sinó fins i tot dins de l’aula.
5. Canvis substancials en la metodologia i l’organització del treball a l’aula: amb una estructura d’aprenentatge cooperativa és possible que puguin aprendre junts, en una mateixa aula, alumnes diferents i, fins i tot, molt diferents, si es compta amb els suports necessaris.
6. Implicació de tota la comunitat: els pares, les mares, altres familiars, serveis socials i educatius, voluntaris... s’han d’implicar en l’educació de les futures generacions d’una comunitat determinada (avançar cap als plantejaments de les anomenades “comunitats d’aprenentatge”).

A manera de conclusió...

Darrera d’un plantejament inclusiu de l’educació hi ha, sens dubte, un “ideal de vida”: l’opció per una determinada “forma de viure” i una determinada “forma de convidaure”. És això un somni, una utopia? Molta gent s’ho pensa, i ho diu... Però no hauríem d’oblidar que la nostra principal feina com a educadors (pares, mestres, professors, professionals dels EAP i altres serveis, etc.) és justament esforçar-nos per un ideal, en lloc d’acceptar resignadament les condicions insuficients i menys desitjables del “statu quo”.

No hem d’oblidar que “l’educació que donem als estudiants demà, no pot ser millor que la que somiem avui” (Marsha Forest).

Per tant, somien...

Referències bibliogràfiques

BROWN, L, NIETUPSKY, S., HAMRE-NIETUPSKY (1987): “Criteris de funcionalitat última”. Dins Ortega, J.L. i Matson, J.L. (Comp.): *Recerca actual en integració escolar*. Barcelona: Departament d’Ensenyament, 1987. (Text original del 1976).

CANEVARO, A. (1985): *Els infants que es perden al bosc*. Vic: Eumo.

HEGARTY, S. (1994): *Educación de niños y jóvenes con discapacidades. Principios y prácticas*. Publicaciones de la UNESCO.

PARRILLA, A. (1992): *El profesor ante la integración escolar: “Investigación y formación”*. Capital Federal (Argentina): Ed. Cincel.

PORTER, G.L. (2001): “Elements crítics per a escoles inclusives. Creant l’escola inclusiva: una perspectiva canadenca basada en quinze anys d’experiència”. Dins Suports. *Revista Catalana d’Educació Especial i Atenció a la Diversitat*. Vol. 5, núm. 1, pàg. 6-14.

PUJOLÀS, P. (2003): *Aprender juntos alumnos diferentes. Els equips d’aprenentatge cooperatiu a l’aula*. Vic: Eumo.

RUIZ i BEL, R. (1999): “Algunes reflexions i propostes sobre aspectes conceptuals i pràctics de les Adequacions Curriculars. Disseny de “Bases Curriculars Comunes” per a tot l’alumnat i adequació personalitzada del currículum”. Dins *Suports. Revista catalana d’Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, Vol. 3, núm. 2, pàg. 121-148.

STAINBACK, S. B. (2001c): “Components crítics en el desenvolupament de l’educació inclusiva”. Dins *Suports. Revista Catalana d’Educació Especial i Atenció a la Diversitat*. Vol. 5, núm. 1, pàg. 26-31.

STAINBACK, S. i STAINBACK, W. (1999): *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea. (Original del 1992).