

## Les sis estratègies clau per al suport de la inclusió a l'escola i a la classe\*

Gordon L. Porter i Julie A. Stone

### Antecedents

Durant els darrers deu anys, l'escola de barri ha canviat molt al Canadà. Un dels canvis més evidents és la integració d'alumnes amb discapacitats a les classes ordinàries. Aquest canvi no tan sols ha atret l'atenció dels cercles educatius, sinó que també ha provocat commoció entre els mitjans de comunicació i s'ha debatut als tribunals. En algunes zones del Canadà, la confrontació ha estat força accentuada entre els qui aproven la integració i els qui no hi estan d'acord (PORTER i RICHLER, 1990). A molts districtes escolars, la implantació de l'ensenyament inclusiu ha estat un èxit, mentre que en d'altres, encara s'esforcen per aconseguir-ho.

Alguns districtes escolars canadencs han recorregut als tribunals per aturar les sol·licituds d'inclusió que feien els pares. En un cas d'alt nivell més recent (Eaton contra el Consell Escolar de la regió de York, 1996), el Tribunal Suprem del Canadà va donar suport al concepte que, idealment, la inclusió hauria de formar part del sistema educatiu. De tota manera, en aquest cas concret, l'alt tribunal va fallar que no era la millor opció per a aquest alumne. En conseqüència, doncs, els tribunals analitzaran la inclusió cas a cas. Per tant, l'evolució cap a la inclusió anirà avançant a mesura que una escola rere l'altra vagi implantant pràctiques que segueixin aquest model.

L'èxit dels programes inclusius ha estat ben documentat. El futur creixement i evolució d'aquests mètodes

depdrà del fet que els districtes escolars sàpi-guen veure quines són les pràctiques que funcionen i les comparteixin amb altres districtes. Aquest capítol tracta dels fonaments filosòfics de la inclusió i ofereix sis camps específics de bones pràctiques que han sorgit d'un dels districtes escolars de New Brunswick.

### L'experiència de Woodstock

En els darrers dotze anys, el districte escolar de Woodstock, a New Brunswick (Districte Escolar 12), s'ha compromès a seguir una política educativa «totalment inclusiva». El fet d'adoptar aquesta política va anar precedit de l'experiència durant diversos anys amb un plantejament més conservador aplicat a una classe especial per a alumnes amb greus dificultats. Els intents d'integració es basaven en la capacitat o aptitud per aprendre que es percebia en l'alumne, així com en l'habilitat del mestre de la classe ordinària per acollir-lo. Al cap de diversos anys d'implantar aquest plantejament de manera diligent, el professorat, les autoritats i els pares vàrem arribar a la conclusió que havíem aconseguit sortir-nos-en prou bé per anar més enllà de l'aspecte teòric i canviar el nostre model. Es va canviar el model, de manera que el nou plantejament es basava en el supòsit de la plena inclusió de tothom. Des d'aquesta perspectiva, el punt de partida va ser entrar a les classes ordinàries i només intentar de buscar solu-

\* Ponència presentada a les 5enes Jornades Tècniques d'Educació Especial. Octubre de 2000. Organitzades per APPS (Federació Catalana Propersones amb Retard Mental). [Traducció de Josep M. Figueras i Mercè Rius].

Aquesta ponència explica com s'ha creat un entorn inclusiu al districte escolar de Woodstock, New Brunswick, durant els darrers 12 anys.

cions alternatives per a alumnes concrets quan no es poguessin satisfer les necessitats de l'alumne a la classe ordinària, o bé quan l'alumne en qüestió representés un obstacle per a l'aprenentatge de la resta de la classe (PORTER, 1991).

Cap al 1985, les escoles de la zona de Woodstock ja no tenien classes especials i tots els alumnes anaven a classes ordinàries, en les quals l'objectiu del professorat era clar: ensenyar a tots els alumnes d'una classe diversa i heterogènia.

Durant tots aquests anys des que vàrem iniciar aquest plantejament, hem après molt sobre què fa que la inclusió tingui èxit a les nostres escoles. Una bona part d'aquest èxit té relació amb el fet de cohesionar una comunitat de persones que estan decidides a fer que funcioni a la classe, a l'escola i a la comunitat. Hem tingut constància del fet que la nostra comunitat ha canviat de manera important des que vàrem aplicar un plantejament inclusiu al sistema educatiu. En aquest capítol, procurem d'exposar algunes de les nostres experiències.

### Col·laborar per al canvi

Va ser gràcies als esforços conjunts de pares, d'autoritats a nivell de districte i del professorat d'educació especial que es va poder avançar cap als programes inclusius per a alumnes amb discapacitats (PORTER, 1986). Els pares varen aportar l'estímul inicial. Alguns d'aquests pares van ser especialment útils a l'hora de compartir punts de vista sobre els fills, els quals gaudien dels avantatges de formar part d'una comunitat escolar ordinària. Tant els pares com els professionals amb qui van col·laborar cada cop tenien més clar que no aconseguirien els objectius que s'havien marcat amb els alumnes si participaven en classes o programes separats. En el nostre cas, les autoritats escolars i el professorat varen acceptar la visió que tenien els pares sobre la inclusió i varen estar d'acord a treballar amb ells per implantar un programa que aconseguís aquest objectiu. Va ser en aquest entorn de col·laboració i de participació on vàrem poder crear el nostre programa d'inclusió, i per aconseguir tirar-lo endavant, era vital que els educadors donessin suport al punt de vista que els pares tenien sobre la inclusió. El professorat i les autoritats escolars tenen a les mans la capacitat de fer que funcioni o de veure com fracassa, segons l'actitud que

prenguin davant la inclusió. La iniciativa de les escoles de Woodstock va tenir un alt grau d'acceptació i de suport. Aquest suport es va aconseguir fent que aquesta necessitat de canviar no sols la transmetessin les autoritats escolars als mestres de les classes, sinó que també la transmetessin per mitjà del contacte directe amb els pares. D'aquesta manera, el personal escolar va quedar molt convençut de la inquietud dels pares per aconseguir que els fills tinguessin l'oportunitat d'aprendre, jugar i créixer amb els seus iguals.

### Marc de suport

Un cop va quedar clar el compromís pres amb la inclusió, qui s'havia d'encarregar que el professorat tingués el suport necessari per continuar endavant va ser la direcció de les escoles i del districte. Les persones que ocupaven llocs de responsabilitat sovint tenien problemes per donar el que se'ls demanava. De tota manera, al cap d'un temps, van anar sorgint tres idees clau que facilitaven un marc de suport.

En primer lloc, vàrem acceptar la realitat del fet que crear programes inclusius a les escoles representa un repte molt important per a totes les parts implicades: els alumnes, els pares, els mestres i les autoritats. Implantar l'ensenyament inclusiu no és com aprovar un programa per a una nova llengua o bé un nou text científic. Es tracta d'un canvi molt més profund: fa trontollar els conceptes que tenim sobre la missió de l'ensenyament i sobre el procés educatiu i d'ensenyament (FULLAN, 1991). Per tant, és força important que el professorat tingui la possibilitat d'aprendre, reflexionar i trobar noves maneres de pensar i d'actuar.

En segon lloc, per fer que l'ensenyament inclusiu tingués èxit, calia que el professorat rebés suport a l'hora de crear pràctiques noves i eficaces a les classes i a les escoles. No és gens fàcil ensenyar a classes heterogènies on els alumnes tenen necessitats diverses. A més, tampoc no es tracta d'una àrea amb la qual el professorat hagi familiaritzat gaire durant l'etapa de formació prèvia a l'exercici de la docència. Per tant, els districtes escolars i les escoles ho han de compensar tot facilitant formació interna que es centri en temes de la classe i de l'escola (PERNER i PORTER, 1996).

I finalment, cal dir que, tot i que ens comprometíem amb l'ensenyament inclusiu per als alumnes amb

discapacitats, també vàrem prendre la decisió conscient de dir que no preteníem aconseguir un «programa» o bé un «procés» que garantís un èxit immediat. Ben al contrari, vàrem remarcar que ens esperàvem trobar problemes i dificultats, i vàrem avançar que el nostre personal es trobaria en situacions en què no sabria exactament com reaccionar. També ens vàrem comprometre amb nosaltres mateixos a donar suport d'una manera activa als mestres que trobessin quins eren els problemes i a proporcionar-los estratègies de treball per ajudar a superar-los (PORTER i altres, 1991).

### Estratègies clau per a la inclusió

A partir d'aquestes tres idees que ens marcaven la pauta, vàrem anar avançant en el nostre objectiu de servir tots els alumnes, en classes de la seva edat i a les escoles de barri. Durant uns quants anys, vàrem destinar recursos a tipus d'ajuts molt diversos, però, pel que hem vist a través de l'experiència dels darrers deu anys, es poden identificar sis àrees d'ajut o d'iniciativa clau que han marcat la diferència. Seguidament en farem una breu descripció.

#### *Estratègia núm. 1:*

##### *Crear equips escolars d'atenció a l'alumnat*

L'Equip Escolar d'Atenció a l'Alumnat (l'equip escolar) és el mitjà clau a través del qual el professorat rep suport a les nostres escoles. Durant els primers anys en què vàrem aplicar el programa d'ensenyament inclusiu, no es veia la necessitat de definir tan clarament la idea d'un equip. Sabíem que els membres del personal havien de treballar junts per col·laborar i coordinar el suport que rebien els alumnes i els mestres de les classes. De tota manera, no pensàvem en un «equip», de la manera com ho fem ara, com a punt central d'una àmplia varietat de tasques.

Al nostre districte, un dels passos més crítics en l'evolució per trobar un equip escolar va ser el fet de poder introduir la figura del mestre de mètodes i recursos (el mestre M i R) que aportés un nou rol al professorat d'educació especial i al de recursos. Tot i que més endavant explicarem detalladament aquesta nova figura i el paper que té, cal deixar clars alguns dels aspectes on intervé en relació amb l'equip escolar. El nou paper del

mestre M i R se centrava més a donar suport i a col·laborar de forma indirecta amb els mestres d'escola que no pas a fer la instrucció directa amb els alumnes, tal com s'havia fet anteriorment. En conseqüència, els mestres M i R van passar una bona part del temps entrant i sortint de les classes, fent comprovacions sobre el que hi passava i observant si els mestres necessitaven més ajut o ajut d'un altre tipus.

L'ajut es podia portar a terme a l'hora de col·laborar en la planificació o de concebre estratègies, o també es podia produir amb l'ajut paraprofessional d'un professor auxiliar. A les escoles més grans hi havia entre dos i tres mestres M i R als quals se'ls assignava aquesta responsabilitat.

La incorporació d'un o més mestres M i R, que es dedicaven a visitar les classes i a treballar amb els mestres, va donar l'impuls necessari per crear un equip escolar d'atenció a l'alumnat. La direcció de les escoles (el director i el sotsdirector) també participaven en activitats semblants amb els mestres, però per motius diferents i amb un objectiu també diferent. A mesura que el procés avançava, els mestres M i R van experimentar una transició en el seu sentit d'identitat professional i de responsabilitat. Al principi, se'ls considerava «personal d'ensenyament especial» amb un paper i una assignació circumscrits al districte i centrats a ensenyar a «alumnes amb necessitats especials» i a mestres de les classes on s'assignaven aquests alumnes. El personal del districte feia un seguiment molt de prop del seu treball. Tot i que aquesta situació va ser útil durant l'època de transició i de canvi, a llarg termini no es podia mantenir igual. La percepció que es tenia sobre el rol del professorat de M i R va anar canviant de manera natural amb el temps. Tot i que els directors sempre havien mostrat interès per la feina dels mestres M i R, l'estreta interpretació que inicialment es feia de les seves responsabilitats limitava molt la interacció en assumptes d'educació especial. Al cap d'un temps, es van ampliar les responsabilitats dels mestres M i R de manera que van passar a cobrir un ventall més ampli de necessitats per als mestres i els alumnes. Era natural preveure que haurien de donar suport als mestres a l'hora de fer el seguiment d'alumnes amb lleugers problemes d'aprenentatge i d'alumnes en situació de risc, però al cap d'un temps aquest suport es va anar ampliant a situacions en les quals els mestres necessitaven suport a l'hora de treballar amb alumnes que mostraven problemes de comportament i d'altres que trobaven que

l'escola no els oferia prou reptes i reclamaven més contingut. Vàrem trobar que en totes aquestes situacions també eren vàlids els mateixos processos i les mateixes estratègies de suport al professorat. La conseqüència va ser que, de forma inevitable, els mestres M i R es van veure involucrats en molts més afers de cabdal importància per al funcionament general de l'escola del que s'havia previst en un principi; i això va portar a la necessitat d'una coordinació més formal i estructurada del treball entre els mestres M i R i l'administració de l'escola, i es va arribar a la designació oficial de l'Equip Escolar d'Atenció a l'Alumnat.

La transició cap a un «equip escolar» més formal, a cadascuna de les escoles, també es trobava vinculada a les expectatives de les autoritats del Districte 12.

En els primers estadis del programa d'inclusió, el personal dels Serveis a l'Alumnat del Districte es trobava sovint amb els mestres M i R, moltes vegades sense la presència de la direcció de les escoles ni dels mestres d'escola. Aquesta va ser la manera més ràpida de fer el seguiment i de donar suport al nou estil de treball dels mestres M i R. Aquests mestres necessitaven ajut i ànims en els esforços que feien per convèncer els altres membres del personal que calia seguir donant suport al programa d'inclusió. No va ser fàcil i, al començament, una de les prioritats va ser el fet de reforçar la visió que es tenia de la inclusió. Més endavant, hi va haver alguns

membres del personal del districte que varen programar reunions formals amb personal de l'escola cada sis o vuit setmanes. En aquestes reunions, el personal del districte va crear un calendari i va fer servir les reunions per conèixer de prop com evolucionaven les coses a l'escola i per saber si hi havia temes o preocupacions en les quals calia que el districte s'hi involucrés i hi donés suport. El personal del districte en prenia acta i s'enviava una còpia a tots els components del personal escolar. En aquestes reunions hi participava el director, el sotsdirector, els mestres M i R i el professor conseller. Si es considerava adequat, en algunes escoles també hi assistien un o diversos professors auxiliars.

En els darrers anys, a un membre de l'Equip d'Atenció a l'Alumnat del Districte se li assigna la funció d'enllaç amb cada equip escolar. Habitualment, a cadascun dels membres del personal del districte li pertocuen dues o tres escoles. L'equip escolar es troba cada setmana i tracta els temes bàsics que calen per donar suport a mestres i alumnes. La taula 1 mostra el concepte de l'Equip Escolar d'Atenció a l'Alumnat.

Al districte 12, el mestre d'escola és qui facilita el servei directe als alumnes i la resta de persones involucrades donen suport al mestre i, indirectament, als alumnes. Fins i tot els professors auxiliars, que pot ser que siguin a l'aula treballant amb alumnes concrets, ho fan sota l'explícita direcció del mestre de la classe.

Taula 1. Equip Escolar d'Atenció a l'Alumnat

**Educació inclusiva...**

SERVEI DIRECTE



**Professor habitual de classe**

SERVEI INDIRECTE I SUPORT I COL·LABORACIÓ

Equip escolar

- Professor de suport
- Professor conseller
- Director
- Altres professors
- Paraprofessional (s)
- Pares
- Altres estudiants
- Altres



### *Responsabilitat de l'equip*

Coordinar els esforços del personal d'atenció a l'alumnat i de la direcció de l'escola

Ben aviat ens vàrem adonar que els mestres M i R i els professors consellers havien de treballar conjuntament amb la direcció de l'escola per aconseguir fer bé la feina. Malgrat que el rol i la funció de cadascun dels membres de l'equip són diferents, tots tenen un paper important en relació al suport que es dóna als mestres per aconseguir els nivells més alts d'èxit possible amb els alumnes. Les reunions d'equip ofereixen la possibilitat de compartir informació i de coordinar esforços per aconseguir resultats millors.

Fixar necessitats de suport als mestres

Les autoritats, els mestres M i R i els professors consellers van passar molt de temps visitant aules, observant i debatent amb els mestres una sèrie de temes i de situacions en què el mestre sortiria beneficiat del suport que se li oferia. La reunió de l'Equip d'Atenció a l'Alumnat dóna una oportunitat per analitzar aquestes necessitats i per triar l'estratègia més adequada per ajudar el mestre. A més, d'aquesta manera es pot designar qui, d'entre les persones que componen l'equip, és el millor per fer les tasques de donar suport, segons quin sigui el seu rol i la seva funció, els coneixements i les habilitats, a més del temps de què disposa i les oportunitats. També permet que cada membre de l'equip estigui al cas dels esforços que fan la resta de components i això fa que tots aprofitin millor el temps. En aquest nivell, el treball en equip també ajuda a identificar els temes més globals i de caràcter més metòdic. En aquestes situacions, el resultat pot ser un pla de servei intern més genèric o bé la creació d'una estratègia per a un grup de mestres.

Aclarir les necessitats de l'alumne

Les necessitats de l'alumne són determinades d'una manera molt semblant a les del mestre (a través de les observacions fetes en el dia a dia i del que es parla amb els mestres a les aules). Els components de l'Equip d'Atenció a l'Alumnat col·laboren amb els mestres a l'hora de desgranar les necessitats concretes dels alumnes, tant les dels identificats, com les dels que van

sorgint durant el treball fet d'una manera conjunta. Els components de l'equip poden compartir informació sobre les necessitats dels alumnes, a més dels punts de vista dels pares i dels mestres durant les reunions programades.

Establir les prioritats

El treball que han de fer el personal de suport i els alumnes a cada escola és infinit. Sempre hi ha més feina de la que es pot fer. En aquest sentit, l'equip revisa les accions que s'han emprès sobre temes que havien sorgit en reunions anteriors i acorden quines són les prioritats. Poden decidir com fan servir el temps de què disposen, adjudicar el suport que han de facilitar els professors auxiliars o els paraprofessionals i fer altres retocs als programes i a les activitats per reflectir-hi les prioritats que s'han establert. També poden fer recomanacions sobre l'ús dels recursos econòmics de l'escola o d'altre tipus que puguin ajudar a millorar la situació. Com a equip, les prioritats que fixin es poden reflectir tant en el pla de millora escolar com en propostes de projectes que tinguin per objectiu millorar l'efectivitat de l'escola.

Definir les necessitats per a resoldre un problema

Si l'equip escolar és eficaç, pot ajudar a resoldre moltes de les dificultats amb què es troben els mestres de manera habitual. Quan el suport que pot facilitar un membre concret de l'equip és insuficient, l'equip pot fer un plantejament més intensiu de la situació, tant si es basa en l'alumnat com si es basa en el col·lectiu de mestres, o bé si afecta un grup d'alumnes d'un curs concret. Sovint, és més fàcil arribar a una solució si diversos components de l'equip treballen conjuntament. En altres casos, pot ser que s'hagi de convocar una reunió per solucionar-ho. En l'estratègia número 5 s'explica el procés que s'ha fet servir al districte 12 sota el nom de «Mestres que ajuden altres mestres».

Identificar la necessitat de rebre suport extern o del districte

Cal que l'equip escolar sigui tan autosuficient com sigui possible, però malgrat això serà inevitable que l'equip es trobi en situacions en què necessàriament haurà d'intervenir el personal del districte o interlocu-

tors externs. L'equip escolar coordinarà aquest suport extern, el qual es farà servir per millorar el treball del propi equip. Aquesta mena de suport, el pot donar un psicòleg, un consultor educatiu o bé algun tipus de terapeuta. També pot ser que els components de l'equip hagin de sol·licitar més recursos escolars, com ara un professor auxiliar o bé un conseller d'alumnes. Els recursos també poden ser de tipus econòmic per poder pagar diversos mestres interns que treballen en assumptes de necessitat especial.

Aquests són, doncs, alguns dels aspectes en els quals els Equips Escolars d'Atenció a l'Alumnat han esdevingut part decisiva del programa d'ensenyament inclusiu del districte. El procés d'evolució, creixement i canvi és continuat. Sabem que la col·laboració del treball en equip és un factor molt important per fer que el nostre model funcioni bé tant per als alumnes com per als mestres.

#### *Estratègia núm. 2:*

##### *El nou rol del professorat d'educació especial*

Les classes inclusives fan innecessàries les classes i els mestres d'educació especial que ensenyen directament a alumnes amb necessitats especials. En principi pot fer la impressió de ser una bona ocasió per estalviar diners als maltractats pressupostos escolars, però si es vol que el programa tiri endavant i es pugui donar suport als mestres, els estalvis s'han de fer servir per donar un tipus de servei diferent. Per dir-ho encara més clar, els recursos que es fan servir per a l'ensenyament separat s'han de fer servir per donar suport a l'ensenyament en classes ordinàries. Potser a llarg termini hi haurà superàvit econòmic, però els programes d'ensenyament inclusiu no s'han de veure com una manera d'estalviar diners. Al nostre districte vàrem establir un nou paper per als antics mestres d'educació especial i els vàrem anomenar «Mestres de Mètodes i Recursos» (PORTER, 1991). En aquest nou paper, els mestres de suport col·laboraven amb els mestres d'escoles ordinàries i els aconsellaven, els ajudaven i els animaven amb les tasques de suport que duïen a terme. Aquest suport va ser especialment decisiu al començament, i de mica en mica els mestres van anar adquirint experiència i confiança tot ensenyant a alumnes amb necessitat especials. Actualment es considera que els mestres de mètodes i

recursos són molt eficaços i per aquest motiu són un dels elements fonamentals del nostre programa d'ensenyament inclusiu.

##### El mestre M i R com a membre de l'Equip Escolar d'Atenció a l'Alumnat

A més de donar suport directe als mestres d'escola, el mestre M i R té un rol important com a membre de l'Equip Escolar d'Atenció a l'Alumnat. El mestre M i R és el membre del personal que habitualment proposa temes sobre mestres i alumnes concrets a les reunions setmanals de l'equip. Després de consultar-ho amb l'equip, el mestre M i R pot fer-ne referència a l'Equip d'Atenció a l'Alumnat del districte o bé a organismes externs com ara els Serveis Sanitaris i de la Comunitat o els de Salut Mental. El mestre M i R és el que aporta informació en les situacions que altres membres plantegen al grup. Aquests mestres, igual que les persones a qui donen suport, són mestres d'escola amb experiència i credibilitat. A més, han estat degudament formats per dur a terme la seva tasca i, en conseqüència, tenen experiències i coneixements profunds sobre pràctiques de classe. El rol dels mestres M i R és fonamental per a l'equip quan es tracta d'afers d'ensenyament i de gestió de classes.

##### El mestre M i R com a conseller

El mestre M i R és un bon conseller per a la inclusió escolar i es troba en una posició que sovint li permet d'aconsellar els alumnes. De tant en tant, el mestre M i R pot treballar directament amb els alumnes per veure quins són els punts forts i els punts dèbils que els diferencien. També treballa amb els pares i els mestres per tenir més informació sobre l'estudiant. A mesura que avança el treball, es va guanyant en perspectiva sobre l'alumne: les capacitats i les necessitats que té. Els mestres M i R fan servir aquest coneixement de manera continuada per obtenir i donar el suport adequat al mestre i a l'alumne. Com a consellers, treballen diligentment per fer que les actituds i l'ambient siguin positius i donin suport a l'alumne. Al districte 12, els mestres M i R fan els impossibles per poder facilitar recursos, suport emocional i motivació, i per trobar solucions als problemes que, a vegades, puguin amenaçar la col·locació d'alumnes en classes ordinàries.

### El mestre M i R com a intermediari

El mestre M i R fa d'intermediari en diverses reunions per solucionar problemes que tenen lloc durant la setmana escolar. Al districte 12, la reunió de mitja hora per solucionar problemes, «Mestres que ajuden altres mestres», ha passat a formar part del treball habitual de mestres i directors. De l'escola no surten referències per donar suport si, abans, no s'ha fet una reunió per solucionar problemes i posteriorment s'han posat en pràctica les idees que n'hagin sorgit. Els mestres M i R reben formació per fer que el procés a seguir per resoldre problemes sigui més fàcil. Fins i tot quan no presideixen la reunió, es demana als mestres M i R que en coordinin la preparació. També tenen un paper important en la formació d'altres membres del personal sobre com organitzar aquestes reunions. A més, els mestres M i R són els qui organitzen la majoria de conferències de cas i reunions entre organismes.

### El mestre M i R com a director de cas

Tot i que el mestre d'escola té responsabilitat directa sobre l'alumne, en la majoria dels casos el mestre M i R actua com a director de cas. Com que el rol d'aquesta feina consisteix més a donar suport al mestre d'escola que a ensenyar directament a l'alumne, el mestre M i R es troba en millor situació per gestionar els serveis que es donen. Els mestres M i R estableixen l'horari de treball que ha de fer un professor auxiliar. Quan s'ha de celebrar una reunió sobre l'alumne, són ells qui es posen en contacte amb els pares i amb els organismes externs afectats. El mestre M i R té un fitxer de cada alumne i és qui organitza les anotacions i la informació en general per poder-la distribuir.

### El mestre M i R com a professional

Els mestres M i R són mestres qualificats, eficaços i amb una bona formació. A més de la seva experiència anterior a classe i del títol de magisteri, els mestres M i R reben formació mensual des del districte. A les jornades de formació es tracten temes concrets com ara l'avaluació de diagnòstics, l'aprenentatge d'inventaris d'estil, la gestió del comportament, l'alfabetització, la teoria del canvi, l'ensenyament multinivell i la intel·ligència múltiple.

A més, els mestres M i R es dediquen a treballs de lectura en grup, en els quals es comparteixen les millors pràctiques i la recerca que s'està fent en el moment.

Es demana als mestres M i R, i se'ls dona suport, que participin en cursos d'estiu, cursos universitaris, congressos i seminaris que tractin dels temes que afecten els mestres i alumnes en situacions heterogènies i diferents. Un dels requisits en el rol de mestre M i R és que l'evolució professional sigui continuada. Ells creen i duen a la pràctica el concepte de l'aprenentatge continuat i reconeixen la importància de fer que aquesta teoria i aquesta pràctica siguin vigents.

#### *Estratègia núm. 3:*

#### *Plantejar noves estratègies d'ensenyament*

El personal del districte 12 reconeix que els alumnes aporten una sèrie d'habilitats per aprendre, talent i interessos a l'entorn de la classe. Els mestres que treballen en entorns inclusius fan servir les tècniques de planificació i d'ensenyament per incorporar la diversitat que hi ha entre els alumnes.

Comprenen que tots els alumnes no assimilen la mateixa informació de la mateixa manera, ni tots a la vegada. Al districte 12 es forma els mestres per plantejar l'ensenyament anomenat «ensenyament multinivell» (COLLICOTT, 1991). Aquest acostament a la planificació i a l'ensenyament ressalta la necessitat que els mestres analitzin els objectius generals de l'ensenyament, els conceptes que cal aprendre, la manera com es presenta la informació als alumnes i per mitjà de quins mètodes el mestre avalua l'evolució de l'alumne.

L'ensenyament multinivell permet al mestre de preparar una classe per a tot el grup i d'anar treballant els objectius d'alumnes concrets per mitjà d'activitats a classe. L'ensenyament multinivell es basa en la lògica de la pràctica educativa. En el període de formació es fan servir diversos models o teories relacionades amb la pràctica pedagògica. En concret, es tracta dels Nivells de Funcionament Cognitiu de Bloom (BLOOM, 1969); de la Teoria d'Intel·ligència Múltiple de Howard Gardner (GARDNER, 1983), i de l'Aprenentatge en Cooperatiu (JOHNSON & JOHNSON, HOLUBEC, 1984).

L'ensenyament multinivell funciona tant amb alumnes de batxillerat com amb alumnes de primària o de secundària. Els mestres troben que és útil fer servir el procés de planificació de l'ensenyament multinivell,

dividit en quatre passos, a l'hora de preparar activitats de classe que s'adaptin a les necessitats dels alumnes. Breument descrits, aquesta planificació de quatre passos és la següent:

#### Pas 1. Establir els conceptes que cal aprendre a cada lliçó

Els mestres trien idæes generals o bé tres o quatre conceptes importants dels quals els alumnes haurien de tenir un coneixement bàsic. La resta d'activitats preparades per a la classe o lliçó haurien de dur l'alumne a adquirir aquest coneixement.

#### Pas 2. Establir el mètode de presentació

En aquest punt del procés, els mestres decideixen de quina manera els alumnes rebran la informació necessària per treballar amb les idees a la part pràctica del procés. El mestre ha de decidir si ha de fer una xerrada, projectar pel·lícules o diapositives, organitzar un treball en grup i fer que els alumnes trobin la informació, o bé fer una demostració o una sortida de camp. Els bons mestres van canviant l'estil de la presentació de manera que els diferents tipus d'alumnes trobin l'oportunitat d'aprendre de la manera que més bé els va. Els mestres han de ser conscients del que han après sobre la Taxonomia de Bloom, el Model d'Intel·ligència Múltiple i el concepte de la Participació Parcial.

#### Pas 3. Establir el mètode de pràctica

Sovint, els mestres no donen prou temps als alumnes per assimilar la informació que reben o per practicar els coneixements que els ensenyen. A vegades passa que es dóna una informació als alumnes i se'ls demana que l'hagin assimilada l'endemà mateix per mitjà d'un examen. El pas número 3 d'aquest procés ha estat concebut per ajudar els mestres a crear activitats que donin a l'alumne l'oportunitat de manipular nous conceptes i els pugui afegir als coneixements ja adquirits. És durant aquesta fase que els alumnes troben més interessant i desafiant participar en activitats que posen a prova la seva capacitat de pensament (fent-los analitzar, avaluar, demostrar o crear). Es demana als mestres que a l'hora de crear activitats per a aquesta fase en la planificació de lliçons estudiïn el treball fet per Bloom, Gardner i Johnson.

#### Pas 4. Establir el mètode d'avaluació

Els mestres reconeixen que hi ha més d'una manera d'avaluar l'aprenentatge de l'alumne. Entre les diverses maneres que hi ha per veure si l'alumne ha après el que és important, cada cop s'accepten més «l'avaluació amb carpeta», les entrevistes enregistrades, recollir mostres de treball, els projectes, les demostracions, els discursos, els dictats i les lectures. Durant moltes generacions, l'escriptura ha estat el que s'ha valorat més per mesurar el rendiment. De moment, continua sent un instrument vàlid a l'hora d'avaluar els coneixements de l'alumne, però si es fa servir de forma exclusiva deixa de banda els alumnes que tenen discapacitats d'aprenentatge de qualsevol tipus, o bé els alumnes amb forta capacitat verbal o memòria motriu.

Durant el període de formació MLI (Multi-Level Instruction/ensenyament multinivell), els mestres també aprenen estils d'ensenyament i d'aprenentatge. Es fa un repàs general dels quatre estils docents: el que pensa, el que mesura, el que sent i el que intueix (JUNG, 1987). A continuació, se'ls demana que omplin un formulari per veure a quin tipus corresponen. També se'ls demana que reconeguin quins alumnes tenen problemes amb un estil docent concret. Cal esperar que els mestres es fixin en els tipus d'alumnes que tenen quan preparen les activitats socials i acadèmiques. Durant les sessions de formació, els mestres també miren de trobar nous estils d'aprenentatge: se'ls demana que quan preparin la programació de les classes, pensin en la necessitat de tenir en compte les capacitats auditives, visuals, motrius i digitals dels alumnes. L'ensenyament multinivell fa que els mestres hagin de rumiar diverses teories a l'hora de fer la planificació. Al començament, aquest tipus de plantejament es fa més lent. Cal dir, que es recomana als mestres que primer preparin les unitats d'estudi i posteriorment decideixin el calendari en funció de la informació recollida. D'aquesta manera, el mestre no ha de passar gaire temps al vespre decidint què farà a classe l'endemà. Els mestres que han fet servir l'ensenyament multinivell sempre troben que les estones que passen per preparar les classes són més curtes i s'aprofiten millor, i que els alumnes tenen més ganes i es mostren més interessats a aprendre.



*Estratègia núm. 4:  
Compromès amb la formació personal*

A més del treball en formació que es fa per millorar les pràctiques d'ensenyament que ja s'han explicat, els mestres disposen d'un gran nombre d'oportunitats per dur a la pràctica les capacitats necessàries per fer que les classes inclusives tinguin èxit. Es donen facilitats als mestres per tal que puguin assistir als seminaris, cursos, congressos i esdeveniments similars que organitza el districte. El districte 12 també convida conferencians i oradors externs que no pertanyen a la xarxa i que coneixen bé un camp específic. Els mestres participen, doncs, en sessions que organitza el Departament d'Ensenyament de la província i en seminaris i congressos que se celebren en altres parts del Canadà i dels Estats Units. Sovint, també, participen en les sessions de planificació i de preparació mentre altres mestres els substitueixen a classe. D'altra banda, hi ha estratègies que comporten reunions entre mestres i pares, a més de treballar amb consultors externs com ara psicòlegs, terapeutes i personal mèdic. Les activitats que es porten a terme per formar personal són molt diverses i es fa l'impossible per garantir que s'adaptin a les necessitats dels mestres. Cal ser creatiu per millorar les oportunitats d'una formació de mestres continuada i coherent; el districte 12 ha organitzat seminaris que comencen quan acaba la jornada escolar i acaben a l'hora de sopar. En aquestes situacions, els mestres estan contents d'oferir el seu temps i el districte els proporciona el sopar. El districte també ha orga-

nitzat cursos de formació de divendres i dissabte. En aquest cas, el districte paga al mestre substituït les hores del divendres i els mestres donen les hores del dissabte. Dels àpats i de les despeses de desplaçament, també se'n fa càrrec el districte. A més, cada estiu el districte 12 ofereix cursos que funcionen durant uns quants dies o durant una setmana.

Els mestres reben el menjar i se'ls paga el quilometratge. Si fa falta allotjament, el Departament d'Ensenyament pot subvencionar aquestes despeses. En l'ensenyament inclusiu cal que s'hi comprometin el districte, la direcció de les escoles i els mestres. Es tracta d'esforçar-se contínuament per trobar les pràctiques que serveixin millor les necessitats del mestre d'escola i de l'alumnat divers pel qual treballen.

*Estratègia núm. 5:  
Orientació per solucionar problemes de manera continuada*

Per donar suport als programes inclusius és bàsic mantenir un compromís amb la pràctica professional eficaç. Malgrat que el districte, l'escola i el mestre hi estiguin molt compromesos, sempre sorgiran problemes i dificultats i, per tant, trobem que cal buscar diversos plantejaments per solucionar-los, sobretot a nivell escolar. Els sis factors que apareixen a la taula 2 fan que els equips escolars formats per solucionar problemes siguin útils.

**Taula 2. Per què calen equips escolars per solucionar problemes?**

<b>Factor</b>	<b>Avantatge...</b>
Immediatesa	S'aconsegueix el que es vol de forma directa
Possessió	El mestre continua tenint el control
Rellevància	Les estratègies triades s'ajusten a les necessitats expressades
Apoderament	Fa que les persones es moguin
Èxit	Fa servir els punts forts com a base per al canvi
Col·laboració	Una idea porta a l'altra (encavalcament)

Els mestres tenen diverses opcions per afrontar una situació difícil. La primera, i més clara, és enfrontar-s'hi personalment. Tot i que es tracta de l'opció més eficaç, cal preveure que en molts casos no n'hi ha prou. La consulta a un expert s'ha de considerar segona opció, tot i que té poca utilitat en un entorn d'escola pública. El fet és, però, que les escoles disposen de pocs experts de veritat sobre problemes concrets. És cert que els experts externs són útils en alguns temes molt concrets i especialitzats, però la major part de l'ajuda que necessiten els mestres té relació amb els recursos de classe i d'ensenyament, amb la gestió de la classe i amb altres aspectes vinculats. L'alternativa més viable, doncs, és la col·laboració amb els companys de l'escola; això pot voler dir simplement parlar amb un company mestre després de l'escola o parlar del tema amb un mestre M i R. Volem destacar el rol clau que pot tenir el mestre M i R en el suport personalitzat als mestres per solucionar problemes. Pot semblar molt senzill, però des de sempre els mestres s'han mostrat poc disposats a fer saber als seus companys quan necessiten que els aconsellin. No obstant això, el repte de la inclusió i de la creixent diversitat entre els alumnes ha fet insostenible aquesta actitud. El fet que un mestre demani ajuda a un altre s'ha convertit en un aspecte rutinari més dins la cultura escolar. Els esforços interns de l'escola poden consistir en un treball de col·laboració més organitzat amb un grup reduït de mestres. Al districte 12, vàrem crear un model dirigit als equips escolars formats per solucionar problemes a partir del model de l'«Equip d'Ajut al Mestre» concebut per James Chalfont el 1979 (CHALFONT, PYSH & MOULTON, 1979), (PORTER, WILSON & ALL, 1986). Vàrem fer canvis al model i el vàrem adaptar a les necessitats del nostre programa d'inclusió. L'anomenem la reunió per solucionar problemes dels «Mestres que ajuden altres mestres» (PORTER, 1994). Es tracta d'un model per a reunions de trenta minuts, es parla d'estratègies pràctiques i pertinents a una situació concreta que el mestre d'escola ha d'afrontar. El problema pot tenir relació amb el comportament o amb l'ensenyament; pot afectar un sol alumne o bé diversos alumnes; i els altres poden opinar que és greu o no tan greu. De tota manera, si el mestre creu que necessita ajuda, procurem de garantir que la cultura escolar doni suport a la seva necessitat i demanem la col·laboració d'un petit grup de companys. Els professors de mètodes i recursos i els professors consellers van rebre una formació molt àm-

plia per saber com conduir aquestes sessions per solucionar problemes. Ens han estat de moltíssima utilitat a l'hora de resoldre una bona part dels problemes amb què s'han trobat els mestres. I el que és més important, el fet de fer servir aquest model ha reforçat el compromís general de solucionar els problemes tan bé com sapiguem. Busquem l'assessorament dels experts quan en podem disposar, però també insistim a fer servir els nostres propis recursos (PORTER, WILSON & ALL, 1991).

#### *Estratègia núm. 6:*

#### *Programa d'assessorament i de formació completa*

Durant molts anys, els serveis d'assessorament del districte 12 eren la «germana pobre» del rol clau que posteriorment va sortir per als mestres M i R. Als centres de batxillerat, els professors consellers assessoraven els alumnes a l'hora de triar cursos i els orientaven en la seva vocació i pel que fa a aspectes educatius posteriors relacionats amb la secundària. També ajudaven alumnes concrets que demanaven serveis d'assessorament. L'assessorament a les escoles primàries i de grau mitjà també era força tradicional, i hi predominava el model del consell individual i per grups. El 1990 vàrem començar a implantar un nou model d'assessorament que promovia el Departament d'Ensenyament, el «Programa d'Assessorament i de Formació Completa» (GYSBERS & HENDERSON, 1988), que Gysbers i els seus col·laboradors de la Universitat de Missouri havien creat. Aquest model d'assessorament establia la base per tal que un professor conseller es convertís en un dels components fonamentals de l'Equip Escolar d'Atenció a l'Alumnat. El programa feia un plantejament molt interessant sobre un dilema que havíem tingut amb els serveis d'assessorament durant un temps. El programa tradicional es basava clarament en «l'alumne deficient» o en el model d'educació especial tradicional. Es tractava d'un programa en el qual el conseller treballava de manera aïllada, sovint sota la capa de la confidencialitat amb els alumnes afectats.

Els aspectes bàsics del plantejament de formació completa que es fa de l'assessorament són força senzills. El programa té quatre parts, la primera de les quals és un currículum d'assessorament. Es tracta dels coneixements i capacitats del programa que esperem que aprenguin els alumnes. És important que aquests plan-

tejaments siguin tan clars com els del programa d'estudis socials. Normalment es concentren en coneixement d'un mateix i dels altres, en capacitats interpersonals, en objectius personals i de carrera, a més d'àrees concretes com la capacitat de mediació i la manera de resoldre conflictes.

La segona part del programa és la planificació individual, la qual cosa no tan sols comporta la planificació de la carrera, sinó també altres formes de desenvolupament personal. El tercer element és el fet de poder facilitar «serveis que donin resposta» als alumnes i als grups d'alumnes. Aquest continua sent un dels aspectes crítics del programa d'assessorament, i és la base per tractar amb alumnes concrets i sobre els problemes personals que puguin tenir; és la part més tradicional de totes.

Finalment, el model de Gysbers aporta el «suport del sistema» com una de les parts del programa. Això té relació amb la manera com el programa d'assessorament dóna suport al funcionament general de tot el programa escolar. El paper del conseller dins l'equip de suport del sistema escolar en seria un exemple, a més de proporcionar equips per resoldre problemes. Dins d'aquesta àrea també inclouríem el paper tradicional de l'assessorament d'ajudar els alumnes a triar els cursos i els aspectes de l'horari. Per acabar, el «Programa d'Assessorament i de Formació Completa» es basa en l'ensenyament i està completament orientat a la formació d'alumnes. També es basa en un plantejament d'equip i hi fa participar tant el mestre de la classe com el professor conseller. Comença el primer dia d'escola i acaba l'últim dia, de la mateixa manera que els programes de matemàtiques o qualsevol altre programa.

Com a programa, posa l'èmfasi en l'ensenyament i no en la teràpia, i facilita programes de prevenció per a tots els alumnes, més que no pas programes de reacció per a uns pocs. També reforça la responsabilitat compartida i el treball en equip dins del programa, més que no pas deixar que el conseller actuï per si sol. Es considera que aquest programa és una de les parts fonamentals per aconseguir que els alumnes siguin competents en certs aspectes. L'assessorament no és un factor perifèric al programa escolar, sinó que en forma part.

Hem trobat que aquest model i el rol del professor conseller dins l'Equip Escolar d'Atenció a l'Alumnat són importants per aconseguir crear classes i escoles que funcionin i siguin integradores.

## El resultat

Durant els darrers deu anys hem constatat una i altra vegada l'èxit del nostre esforç amb els alumnes i el personal. Els alumnes que ara es troben «inclosos» han evolucionat cap a un ventall molt més ampli de comportaments socials acceptats; han augmentat les capacitats lingüístiques i han satisfet els objectius acadèmics, i han anat més enllà de les expectatives que havíem previst al començament. Aquest èxit, i els canvis que hi tenen relació, es deuen al contacte entre els alumnes amb necessitats especials i els seus companys no discapacitats. La comunicació és un factor constant dins les classes, i tots els nois i noies es troben exposats a models de llenguatge positius. Els alumnes discapacitats tenen noves oportunitats per establir relacions socials amb altres alumnes. Anteriorment, els alumnes amb necessitats especials només es relacionaven amb altres alumnes discapacitats. Ara se'ls reconeix com a membres que participen i fan aportacions al col·lectiu escolar i com a membres indispensables de la comunitat en general. Se'ls rep amb els braços oberts a les activitats escolars i de la comunitat, quan abans se'ls negava l'accés. La inclusió també és avantatjosa per als alumnes que no tenen cap discapacitat. Com a persones que aprenen, ara poden accedir a serveis i a eines de suport que abans eren d'ús exclusiu per a l'ensenyament, les escoles i les classes especials. Ara els mestres i els directores dediquen més atenció a les necessitats individuals. L'ensenyament multinivell els aporta avantatges, de la mateixa manera que ho fa per a l'alumne amb problemes d'aprenentatge. Es promou l'aportació d'enriquiment a totes les classes com una conseqüència natural del compromís amb la inclusió. A les escoles de la zona de Woodstock, les proves fetes a tota la província en assignatures clau han confirmat que la inclusió és compatible amb un alt rendiment acadèmic. Les escoles locals han estat les primeres o les segones en totes les proves externes que s'han fet als alumnes de l'onzè curs durant els darrers anys. I, a més, s'ha reconegut que la implantació de l'ensenyament inclusiu al nostre districte és la més avançada de tota la província.

La majoria dels pares de la nostra zona donen suport al programa d'ensenyament inclusiu. Els pares de nois i noies que anteriorment havien estat separats dels seus companys diuen que els seus fills són més feliços, parlen més, mostren interès per les activitats i la

interacció i, en general, els encanta anar a escola. Parlen de casos en què la inclusió té un fort impacte sobre tota la família i de la motivació que senten els seus fills en relacionar-se amb altres companys.

Els pares dels alumnes no discapacitats també han explicat casos positius. Diuen que els seus fills són més tolerants i accepten les diferències individuals; també parlen del repte que suposa per als seus fills adaptar-se a la manera de comunicar-se d'una altra persona i de com l'educació que reben es veu millorada per la diversitat que ha aportat la inclusió a l'escola.

Els mestres de les nostres escoles han respost bé al repte de crear entorns agradables i de suport a tots els alumnes. Se'ls ha demanat que ampliessin els coneixements, l'experiència i les creences personals sobre l'ensenyament. Han demostrat ser eficaços i col·laborar entre ells i amb els pares pel que fa al seu treball. Han treballat junts per resoldre problemes i crear noves maneres de donar suport als alumnes i també fer-ho entre ells. Els nostres mestres han compartit les seves experiències amb molts altres mestres a través de seminaris de formació a d'altres parts de New Brunswick, així com a d'altres províncies i a l'estranger.

Ens enfrontem a nous reptes cada dia a mesura que continuem ensenyant a tots els alumnes en classes heterogènies. No s'han resolt tots els problemes, però ens anima el que hem aconseguit fins ara. Creiem que estem fent servir els recursos de què disposem d'una manera eficaç i eficient per construir un sistema escolar que doni suport als principis de la nostra societat democràtica pel que fa a la inclusió.

### Cas número 1. En Wayne

Pel juny de 1996, en Wayne Grey es va graduar a l'escola superior de Woodstock. Això no deixa de ser normal, ja que també ho van fer 180 alumnes més. El que veritablement s'ha de destacar és que en Wayne era el primer alumne amb una discapacitat auditiva total que ho feia. La pèrdua de l'oïda li venia de naixement i tenint en compte les condicions del poble on vivia, quedava clar que hauria d'anar a un altre lloc si volia anar a l'escola. El mes de setembre de 1981, a l'edat de cinc anys, en Wayne va marxar de casa per anar a la residència per a sords que hi havia per a les províncies atlàntiques a Amherst, Nova Escòcia (gairebé a cinc hores de cotxe de casa seva). En Wayne va anar a l'escola d'Am-

herst fins al juny de 1989. El mes de març de 1989, els pares d'en Wayne van trucar a l'oficina del districte escolar de Woodstock i van sol·licitar una entrevista per veure si en Wayne podia anar a l'escola del poble. Els directors van avisar els pares i els van dir que en Wayne havia de tornar a casa abans de les vacances del març.

L'havien expulsat durant una setmana per mal comportament. Els pares es van mostrar força decebuts, perquè no havia avançat i perquè es passava molt de temps fora de casa i lluny de la família. La direcció de l'escola local havia començat un programa d'ensenyament inclusiu, però encara no els havien demanat mai que satisfessin les necessitats que tenia en Wayne. Van estar d'acord a fer un seguiment del cas i veure si es podia engegar un pla que funcionés.

Els resultats del procés de planificació van deixar clar que si en Wayne havia d'avançar a l'escola del poble, caldria que hi hagués una persona de suport, amb formació per a parlar amb signes. Es va demanar als funcionaris de la regió que treballaven a l'escola d'Amherst que en cedissin una, però s'hi van negar, argumentant que només ho farien si en Wayne millorava en el nivell elemental de les àrees acadèmiques i, d'aquesta manera, es pogués veure una possibilitat real de seguir l'ensenyament postsecundari. Malgrat això, doncs, el districte local va decidir tirar endavant i, amb fons propis, va contractar un intèrpret per tal que en Wayne comencés el sisè curs a l'escola del seu poble, a Hartland, pel setembre de 1989.

Durant els quatre anys següents, en Wayne va avançar molt a l'escola de Hartland. Avançava a poc a poc, però sense treva, en les diverses àrees acadèmiques. Va fer molts amics nous i mantenia bona relació amb els professors. En Wayne va mostrar un gust especial pels esports i va practicar el bàsquet, el voleibol i el futbol. Hi havia molts mestres i alumnes que mostraven interès per aprendre el llenguatge dels signes i els seus intèrprets es van oferir per fer classes després de l'escola i en sessions de vespre. A vegades hi van participar fins a quaranta persones de l'escola i de la comunitat. En Wayne, l'escola i la comunitat van seguir la transició cap a l'ensenyament inclusiu d'una manera exemplar. El 1993, en Wayne es va traslladar a la prope-ra escola superior de Woodstock per acabar l'escolarització. Al desè curs, havia de fer front a tot el pes d'un curs sencer, però amb l'ajut de l'intèrpret i una mica de tutoria addicional va aconseguir els objectius individuals fixats. Aquest fet va continuar durant els semes-

tres posteriors. En poc temps, va quedar clar que en Wayne tenia una motivació especial per dues coses, la fusteria i l'ebenisteria, d'una banda, i els esports escolars, de l'altra. Dins del seu programa escolar, se li van oferir diverses oportunitats de feina que el van dur a treballar durant l'estiu i, eventualment, a trobar una feina un cop acabats els estudis.

En Wayne també va començar a ser conegut entre els companys de classe i el van escollir per al consell dels alumnes, a més de convertir-se en membre del comitè del carnetoltes d'hivern. Els esports que practicava eren el bàsquet, el rugbi i la lluita. També va fer de director de l'equip de bàsquet sènior masculí, un lloc de prestigi que el feia viatjar força i li donava molta responsabilitat. El dia que es va graduar va rebre dos premis especials: el premi especial Elks Lodge núm. 349 i el premi Duc d'Edimburg per la seva destacada participació dins el món del escoltisme.

En Wayne Grey és un pioner. En ser el primer alumne amb discapacitat auditiva que va passar per les escoles locals va demostrar molta valentia i molta voluntat. Va aprofitar l'oportunitat d'aprendre al seu poble i la possibilitat d'ensenyar a molts companys que les discapacitats no són les úniques característiques que defineixen les persones. El seu cas ens demostra els avantatges petits i discrets, però també acumulatius, de seguir l'ensenyament a les escoles ordinàries amb els propis companys d'edat.

## Cas número 2. La Sandi

La Sandi Patterson és una noia de quinze anys que té uns cabells llargs i rossos i uns ulls blaus molt brillants. Els primers cinc anys de la seva vida els va passar entre l'hospital i el centre de rehabilitació, i ni l'un ni l'altre eren al seu poble.

Quan tenia cinc anys, la mare de la Sandi la va matricular al parvulari del barri on, uns anys abans, havien anat dos dels seus germans grans. Tot i que el parvulari era privat, el fet que hi anés la Sandi també comportava el suport del districte escolar. Treballant conjuntament, el director del parvulari, el director del Servei a l'Estudiant del districte 12, el treballador social de la Sandi, els pares i el mestre de l'escola varen preparar un pla general per poder seguir la participació de la Sandi durant el seu primer any a l'escola. Al parvulari, tant els mestres com els companys tenien simpatia

per la Sandi.

Era molt animada, divertida i tenia moltíssima voluntat. Tot i que portava unes pròtesis pesades a les cames i feia servir un caminador, la Sandi estava decidida a participar en totes les activitats de la vida escolar encara que hi hagués d'anar gatejant. Els alumnes no semblava que es fixessin que la Sandi tenia més problemes que la resta, només es fixaven en el fet que era divertida i que els agradava la seva amistat. Els professionals treballaven en equip i es trobaven periòdicament per seguir atentament i de prop l'evolució de la Sandi.

Pocs mesos abans que entrés a l'escola primària, els mestres de la Sandi del parvulari es van reunir amb l'equip escolar d'atenció a l'alumnat. Es va fer la planificació per transferir-la i la Sandi va començar a anar a l'escola primària, va conèixer el mestre del primer curs i van portar-la a fer una volta per l'escola. Es va decidir de quina manera la Sandi participaria a les classes ordinàries i es va posar sobre la taula tota la informació relacionada amb els seus punts forts i els punts dèbils.

Durant els anys d'escola primària, la Sandi va cantar al cor de l'escola i va participar al festival de música juntament amb la seva classe. L'equip escolar va fer una bona planificació per tal que la Sandi pogués gaudir de les estones de pati i de les excursions escolars al camp. La Sandi va anar a l'escola amb l'autobús escolar normal fins a cinquè curs, i a partir d'aleshores hi va haver d'anar amb un autobús on pogués posar la cadira de rodes.

Ara la Sandi és al novè curs; té molts amics i li agrada un jove que viu a pocs quilòmetres de casa seva. La Sandi escriu al seu «xicot» força sovint gràcies a un ordinador que li han facilitat. Segueix totes les classes ordinàries que fan els seus companys de classe i ha de passar els mateixos exàmens. Li deixen fer servir l'ordinador per tal que li sigui més fàcil escriure, ja que té molta dificultat per fer-ho manualment. La Sandi fa servir un ascensor per anar d'un pis a l'altre de l'edifici i fa poc que va demanar una reunió amb l'equip per sol·licitar la possibilitat de tenir una clau de l'ascensor per poder-lo fer servir tota sola o amb un company. Tal com ella mateixa va dir: «sóc massa gran per haver d'anar amb un adult. Em fa vergonya.»

Aquesta primavera, la Sandi farà un altre canvi. Anirà a l'escola superior del barri que hi ha just davant de l'escola de grau mitjà. Per a la Sandi i els seus com-

panys és molt lluny. «L'escola superior serà molt guai», diu la Sandi, tot fent la rialleta. «Podré anar als balls i podré conèixer tots els mestres nous.» No li fa cap por, perquè sap que l'equip es reunirà i ho planificarà tot per tal de garantir que aconseguixi de tirar endavant.

### Referències bibliogràfiques

- BLOOM, B.S. (ed.) (1969). *Taxonomy of Educational Objectives: The classification of educational goals*. Nova York: David McKay Company Inc.
- CHALFONT, J., PYSH, M. i MOULTRIE, R. (1979). «Teacher Assistant Teams: A Model for Within-building Problem Solving». *Learning Disabilities Quarterly*, 2 (3).
- COLLICOTT, J. (1991). «Implementing Multi-level Instruction: Strategies for Classroom Teachers». Dins G. L. PORTER & D. RICHLER (eds.). *Changing Canadian Schools: Perspectives on Disability and Inclusion*. Toronto, Ontario: G. Allan Roeher Institute.
- FULLAN, M. (1991). «Preface». Dins G. L. PORTER & D. RICHLER (eds.). *Changing Canadian Schools: Perspectives on Disability and Inclusion*. Toronto, Ontario: G. Allan Roeher Institute.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of Mind*. Nova York: Basic Books.
- GYSBERS, N. C. i HENDERSON, P. (1988). *Developing and Managing Your School Guidance Program*. Alexandria, Virginia: The American Association for Counseling and Development.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. i HOLUBEC, E. (1994). *Cooperative learning in the classroom*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum development.
- JUNG, C. (1987). «Teaching Styles», *Science Scope*, abril/maig, p. 12-14.
- PERNER, D. i PORTER, G. L. (1996). *Creating Inclusive Schools: Changing Rules and Strategies*, Co-author with Darlene Perner; In-press. Editor, Allan Hilton, Working Title - «*Best Practices in the Education of Students with Mental Retardation*». The Council for Exceptional Children. Austin, TX: Pro-Ed Publications.
- PORTER, G. L. (1986). «School integration: Districts 28 & 29». Dins *Education New Brunswick* 11-1986. Fredericton, N.B.: New Brunswick Department of Education.
- PORTER, G. L. i RICHLER, D. (1990). «Changing Special Education Practice: Law, Advocacy and Innovation». *Canadian Journal of Community Mental Health*, tardor 1990, vol. 9/núm. 2.
- PORTER, G. L. (1991). «The Methods & Resource Teacher: A Collaborative Consultant Model». Dins G. L. PORTER i D. RICHLER (eds.). *Changing Canadian Schools: Perspectives on Disability and Inclusion*. Toronto: The G. Allen Roeher Institute.
- PORTER, G. L. i altres (1991). «Problem Solving Teams: A Thirty-Minute Peer-Helping Model». Dins G. L. PORTER i D. RICHLER (eds.). *Changing Canadian Schools: Perspectives on Disability and Inclusion*. Toronto: The G. Allen Roeher Institute.
- PORTER, G. L. (prod.) (1994). *Teachers Helping Teachers: Problem Solving Teams That Work*. [vídeo]. Toronto: The Roeher Institute & School District 12.

---

**Gordon L. Porter** és professor auxiliar d'Ensenyament a la Universitat de Maine (Presque Isle) i membre del Roeher Institute de Toronto.

**Julie A. Stone** és consultora del Servei a l'Alumnat del districte 12 a Woodstock, New Brunswick.

---