

Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva*

Susan Bray Stainback

Ding-dong! ding-dong!, sonaven de bon matí les campanes de l'escola.

Tota la mainada de la ciutat estava a punt per anar a l'escola.

N'hi havia que hi anaven caminant, uns amb cotxe, i d'altres amb autobús.

«Oi que és divertit anar a l'escola?», va dir la Carol. «Aran tenim més amics per jugar».

«Mira, hi ha un nen nou», va dir en Donald. «I també una nena nova», va dir la Carol.

En Donald i la Carol corren cap als dos companys nous.

«Veniu a la nostra classe?», van preguntar-los. «Sí», van respondre el nen i la nena nous. «Ens diem Peter i Sally».

Quan els nens i les nenes van entrar a la classe, van veure entre els companys de sempre d'altres de nous.

Hi havia un nen que es deia Joe, i que era molt, molt petit. Hi havia la Susan que portava un vestit groc, i en Tom, que va portar-hi el seu gos.

Uns quants nens i nenes ensenyaven als companys nous on podien trobar els llibres i les coses de l'aula.

L'escola havia començat.

Tots tenien moltes coses per explicar-se, com s'havien divertit a l'estiu...

(M. MARGUERITE, 1942)

Quan em demanaven que visualitzés un context educatiu inclusiu ideal/desitjable, sabia el que em bullia al cap. Sens dubte, entenc que escriure el que veia i descriure-ho és difícil. Com a educadora formada, he llegit literatura dedicada a aquest tema a fi de trobar alguna cosa que descrivís allò que esperava trobar-hi i

que de ben segur articularia el que jo volia comunicar. He llegit les obres de nombrosos pensadors, especialistes, filòsofs, polítics, còmics i altres visionaris, alguns dins dels cercles de l'educació formal i d'altres que no en formen part. Mentre passava hores fullejant llibres, vaig trobar una referència poc usual que abans no havia fet servir mai. Duia un títol que em recordava una escena educativa ideal i, per tant, vaig assegurar-me i vaig començar a llegir. El llibre es titulava *These are our neighbors* (Aquests són els nostres veïns), i l'havia publicat Ginn i companyia, l'any 1942. La cita que inicia aquest article pertany a aquest llibre.

Hi ha diversos elements en aquesta història i en altres del llibre (i les imatges que activen) que, a parer meu, constitueixen un context educatiu ideal i desitjable.

De vegades, els conceptes més senzills i bàsics de la nostra vida quotidiana són l'ajuda que tenim més bona per millorar els sistemes complexos que dirigeixen les nostres comunitats educatives i socials.

Aquí, comparteixo allò que considero que forma part d'aquells elements de què parlava.

Els elements desitjables en els contextos educatius

La felicitat

Des del meu punt de vista, una escola ideal és un lloc on els alumnes, els mestres i altres membres de la comunitat *volen anar*. Per a tothom concernit, cada

* Ponència presentada a la Xarxa Interuniversitària de Recerca sobre: «Atenció a la diversitat dels alumnes en una escola per a tothom», que es va celebrar a la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic (Febrer de 2001).

dia és una aventura productiva, gens amenaçadora i feliç d'aprenentatge. És un lloc on els adults i els alumnes van per treballar junts, per aprendre, per ajudar-se mútuament, i per gaudir de l'experiència. Com a educadors, hem de fer que cada dia que es passa a l'escola, tant si es tracta d'una escola infantil, de primària o de secundària, sigui, per als alumnes, tan emocionant, divertit i atractiu com el primer dia.

Segons m'imagino, les escoles, el seu personal i els alumnes serien uns actius i uns recursos per als seus veïns i una font de coneixements i ajuda per a tothom qui ho volgués. Formarien una petita comunitat dins la comunitat més gran d'un poble, una ciutat o un Estat, i aquesta tindria els atributs d'una comunitat que funciona positivament. Un sentiment de comunitat pot transformar un col·lectiu basat en el «jo» en un de basat en el «nosaltres» i, així, oferir (als membres de l'escola) un sol sentiment d'identitat i de pertinença a una comunitat (SERGIOVANNI, 1994, p. xiii). Només amb aquest esforç col·lectiu es pot aconseguir el compromís amb els valors socials fonamentals de la justícia, la tolerància, la preocupació i el respecte envers els altres, i la cerca de coneixements (DEWEY, 1970; SOLOMON [et al.], 1992).

Amb una orientació i una organització apropiades, i un compromís amb aquests valors socials fonamentals, els membres de l'escola poden transformar-la en un lloc en què els alumnes, els mestres i el personal, la família i els membres de la comunitat *volen* anar (Vegeu altres recursos per exemple, a O'BRIEN I LYLEN-O'BRIEN, 1996, SAPON-SHEVIN, 1990, i SALOMON [et al.], 1992, pel que fa a les activitats i les consideracions proposades per assolir un sentiment positiu de comunitat).

Una política igualitària

Segons el meu ideal, l'escola seria un lloc on tots els membres, tant els alumnes com els adults, se sentirien *acollits i membres de ple dret*. No hi hauria condicions ni polítiques excloents per a determinats membres de la població escolar. Tampoc no seria un lloc en què l'estatus de certs alumnes o adults, pel fet que aprenen d'una manera diferent o perquè tenen altres característiques, se situa automàticament per sobre o per sota de l'estatus dels altres. En comptes d'això, cada membre de l'escola es considera com a membre de ple dret, valorat i important, de la comunitat escolar.

La filosofia de l'escola «ideal» es basaria en els principis igualitaris de la inclusió, la pertinença i l'oferiment d'un ensenyament de qualitat a tots els alumnes (SCHAFFNER i BUSWELL, 1996), la col·laboració (VILLA i THOUSAND, 1996), i l'assistència (SAPON-SHEVIN, 1990). També se centraria en la filosofia que considera les necessitats de tots els membres de la comunitat escolar, tant adults com infants, incloent-hi els alumnes, els mestres, el personal, els administradors i els familiars. El respecte mutu i la comprensió entre tots els membres, adults i alumnes, en la presa de decisions, la selecció dels projectes, els procediments, així com el compartir els assoliments i els reptes individuals, poden augmentar, per a cadascú, la possibilitat de beneficiar-se d'una manera positiva i plaent de l'experiència escolar (PIAGET, 1965).

El suport mutu

Molt sovint, el personal docent i els alumnes no se senten ajudats en el context escolar. Aquest fet s'ha expressat i s'han fet esforços per corregir-lo, si bé d'unes maneres que amb freqüència han estat negatives. Això és obvi quan s'examinen les xifres relatives a la renovació del personal docent, en particular, de les escoles situades als barris antics (DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT DELS ESTATS UNITS, 1996). Els alumnes també se senten impotents i desesperats quan volen ser individus «autònoms». Una alumna de secundària va expressar, en una reunió del consell escolar, la frustració que ella i els seus amics sentien quan es parlava de desmantellar les bandes del poble. Va dir: «Pregunteu-nos per què formem bandes. Doncs, molt senzill. La gent vol pertànyer... Vol poder tenir algú amb qui comptar. I, en les bandes, és això el que passa» (YOUNG, 1990).

En la meua escola «ideal», els mestres, els alumnes i el personal se sentirien *segurs*. Sabrien que, en qualsevol activitat o situació en què participin, sempre hi haurà persones amb qui es pot comptar per demanar-los ajuda. L'ansietat, la por del fracàs, l'aïllament o el sentiment del ridícul, s'alleugen pel fet que sempre hi ha un company o un membre de l'escola disposat a ajudar quan es té un problema i a compartir-lo, o a oferir suport moral quan es demana.

Cal dir que aquest tipus d'ajuda no depèn de recursos econòmics. En l'escola «ideal» tots els membres són responsables d'ajudar el personal o els alumnes

quan demanen aquesta ajuda. Amb una relació semblant, d'interdependència i de suport entre tots els membres de l'escola, aquests s'adonen que totes les persones necessiten ajuda i, alhora, que tothom, fins i tot ells mateixos, té alguna cosa important per oferir als altres. La responsabilitat de donar ajut la comparteixen tots els membres de l'escola i, per tant, es pot confiar en la seva ajuda quan es necessiti.

Mestres que faciliten el concepte d'aprenentatge al llarg de la vida

El mestre, com a font i proporcionador de coneixements, ja no pot satisfer les necessitats de la societat d'avui. Les coses canvien tant cada dia que no es pot esperar que amb un conjunt preconcebut d'informació o amb els mateixos fets n'hi haurà prou perquè els alumnes actuals tinguin èxit, fins i tot d'aquí a una dècada. De la mateixa manera, amb el reconeixement creixent que els alumnes tenen diversos interessos, naturaleses i necessitats educatives individuals, un mestre no pot esperar que sabrà respondre, per ell mateix, a les necessitats específiques de cada alumne de la seva classe. Per això mateix, si els alumnes han de rebre una educació que els prepari per a un futur reeixit, caldrà canviar el paper tradicional del mestre i l'èmfasi que es posa en els procediments estandarditzats i els continguts del currículum (FIELDS i FARLOW, 1996).

En la meua escola «ideal», els mestres organitzarien el context de l'aula, les experiències educatives, els recursos, i les condicions pràctiques i de procediment per a l'aprenentatge. Una de les preocupacions principals del mestre seria la participació, la interacció i l'aprenentatge interdependents dels alumnes. I un dels seus reptes consistiria a oferir els recursos i les tècniques necessaris per localitzar les fonts d'informació, i a dirigir el currículum d'una manera que els alumnes tinguessin oportunitats, motivacions i interessos per tal d'abordar les seves necessitats educatives (MOLL, 1992). Amb tot, els mestres, igual que els alumnes i altres membres de l'escola, necessiten l'ajuda dels seus companys, del personal, dels administradors, dels pares i dels alumnes, si volen establir experiències d'aprenentatge dinàmiques i satisfactòries que responguin a les necessitats dels alumnes l'ensenyament dels quals és responsabilitat seva.

L'adquisició de coneixements crítica i significativa

Pel que fa al currículum, el fet de centrar-se en l'aprendre a aprendre, en la motivació i les habilitats necessàries perquè els alumnes siguin *pensadors crítics i aprenents al llarg de la vida* té una importància vital. Si bé les habilitats bàsiques per aprendre, com ara llegir, escriure i comunicar-se, no deixaran mai de ser importants, s'han de veure més com un mitjà per aprendre que no pas com un fi en elles mateixes (POPILIN, WIEST i THORSON, 1996). De la mateixa manera, les alternatives a aquestes habilitats, per a les persones que les necessiten o que poden beneficiar-se'n, poden ser una part integrant del currículum en termes individuals. Tant si es tracta del Braille, del llenguatge de signes, dels sistemes informàtics amb reconeixement de veu, o de qualsevol altra cosa, si aquestes alternatives poden beneficiar potencialment l'aprenentatge continu d'un alumne, el mestre les ha de saber i, alhora, fer-les-hi accessibles (DUTTON, D.H. i DUTTON, D.L., 1990).

D'altra banda, en ensenyar habilitats bàsiques dins un context significatiu, els alumnes poden aprendre amb més rapidesa el valor de les habilitats que aprenen, i els pot resultar més fàcil transferir l'ús d'aquestes habilitats a altres activitats d'aprenentatge, i aquest els pot ser més personal, interessant i plaent. Les habilitats bàsiques també es poden fer servir per aprendre a valorar d'una manera crítica i per prendre decisions basades en la informació disponible (SLEETER i MCLAREN, 1995). Finalment, les habilitats que calen per accedir d'una manera independent o interdependent a nova informació necessària constituïran una habilitat bàsica per a tots els alumnes.

Tal com s'ha assenyalat abans, per aquesta tasca del mestre i les necessitats curriculars dels alumnes, és molt important l'existència de relacions mútues d'ajuda i un sentiment de comunitat entre tots els membres de l'escola (PIAGET, 1965; SOLOMON [et al.], 1992). Cap individu ni cap grup no pot esperar que ell sol podrà oferir als alumnes tot allò que els cal per rebre una experiència educativa facilitadora de l'èxit individual en el futur. En tota escola cal treballar conjuntament. «Les persones són interdependents, tothom té una funció i un paper per exercir, i això és el que manté la gent unida i forma una comunitat» (WILKINSON, 1980, p. 452).

La diversitat

En l'escola «ideal» de què parlo, la diversitat és un actiu. La visió que les diferències entre els individus, pel que fa a l'educació, plantegen dificultats i que cal «determinar-les», millorar-les o adaptar-les (homogeneïtzar-les), se substitueix pel reconeixement que *les diferències són actius valuosos* que s'han de capitalitzar. Només el fet de reconèixer i capitalitzar la diversitat pot generar oportunitats importants per aprendre. En l'obra *Personal Vision of a Good School*, Robert Barth afirma:

Preferiria que els meus fill anessin a una escola en què les diferències no s'amaguessin, que es tinguessin en compte i se celebressin com a bones notícies, com a oportunitats per aprendre. La pregunta que preocupa moltes persones és: Quins són els límits de la diversitat més enllà dels quals la conducta és inacceptable? Però la pregunta que m'agradaria veure formulada més sovint és: Com podem utilitzar d'una manera deliberada i reflexiva les diferències de classe social, gènere, edat, habilitats, raça i interès com a recursos per a l'aprenentatge? Les diferències contenen oportunitats importants per aprendre, i ofereixen un recurs renovable, abundant i gratuït. Voldria que la forta tendència a eliminar les diferències se substituís per una tendència igual de forta a utilitzar aquestes diferències per millorar les escoles. Allò que és important respecte a les persones, i a les escoles, és tot allò que tenen de diferent, no pas allò que tenen d'igual (BARTH, 1990).

En una escola «ideal», se celebraria la diversitat en totes les seves formes. Les oportunitats per tenir alumnes i personal amb orígens socials, característiques i experiències diferents, es buscarien, es fomentarien i es valorarien. La diversitat entre els membres de l'escola enforteix la mateixa escola i l'aula, i ofereix a tothom oportunitats considerables per aprendre (S. STAINBACK i W. STAINBACK, 1996).

La cooperació

La cooperació es valora per damunt de la competitivitat. Una escola «ideal» implica que els seus mem-

bres *treballin d'una manera interdependent*, que *comparteixin* i *s'interessin* pels objectius que resultaran mútuament eficaços i beneficiosos per promoure la productivitat, la felicitat i l'èxit de tots els membres. Malauradament, avui moltes escoles no comparteixen aquesta visió de l'excel·lència.

La societat actual, encapritxada amb la paraula «competitivitat», que s'ha filtrat en els debats sobre l'ensenyament, crea confusió entre dues idees molt diferents: l'excel·lència i la cerca desesperada de triomfar per damunt dels altres, ja a una edat primerenca, que ensenya als infants que no s'ha de ser sensible. Sovint, una dotzena d'anys d'escolarització no fan res per fomentar la generositat o un compromís amb el benestar dels altres. Ans al contrari, els alumnes es graduen pensant que ser intel·ligent significa mirar de ser el número u (KOHN, PDK, 1991, p. 498).

El treball en equip i la cooperació amb altres membres de la comunitat escolar no tan sols val la pena com a eina d'aprenentatge positiva, sinó que cada vegada és més important com a objectiu educatiu (BERRYMAN, 1988; PETERSON, 1996). Tal com s'ha assenyalat abans, Wilkinson (1980) va afirmar que cal tenir en compte que les persones són interdependents i que cadascuna té un paper per fer, si es volen assolir els objectius de l'ensenyament. Tothom és necessari si el propòsit és que els alumnes estudiïn al llarg de la seva vida i sàpiguen respondre als reptes que plantejarà la nova generació d'experiències.

Un govern *ad hoc*ràtic

La burocràcia, una forma de governar verticalista, es caracteritza per «la difusió de l'autoritat entre nombrosos càrrecs i l'adherència a normes inflexibles de funcionament» (*The American Heritage Dictionary*: de *buoyancy* fins a *burgrave*, 1980). Els indicadors d'aquesta mena de govern que funciona en l'àmbit de l'ensenyament són l'ús tradicional de lectures elementals i els currículums i els exàmens estandaritzats.

Moltes persones han discutit sobre els problemes que comporta utilitzar aquesta forma de govern en un sistema educatiu que té com a objectiu satisfer les necessitats educatives, desafiantes i en canvi constant, dels alumnes per tal que puguin desenvolupar-se d'una manera efectiva en la societat del futur. Skirtic afirma que la burocràcia, el paradigma predominant en

l'ensenyament, no fomenta sinó que disminueix la capacitat dels mestres per individualitzar els serveis educatius. Tal com va assenyalar Thousand, «la burocratització està pensada per garantir l'estandardització. Atribuir la incapacitat per individualitzar l'ensenyament totalment a la capacitat o a la voluntat dels professionals és erroni, en el sentit que culpa els mestres de les insuficiències i les contradiccions de l'estructura organitzativa» (1990, p. 31).

L'adhocràcia es basa en la premissa que l'entorn és dinàmic i incert. En una organització governada per un paradigma adhocràtic, la innovació i l'adaptació a les necessitats de l'entorn, en aquest cas una escola, són elements necessaris per a un funcionament reeixit (PETERSON, PURKEY i PARKER, 1986). Els elements clau en el funcionament d'un govern adhocràtic d'una escola són la col·laboració, l'adaptació mútua, la presa de decisions compartida, l'habilitació de tots els membres de l'escola, la resolució dels problemes i el pensament crític. De la mateixa manera que els contextos escolars es reconeixen com a dinàmics, també ho són el currículum abordat i les decisions preses respecte a l'ensenyament dels alumnes. En una escola adhocràtica, es reconeix que, l'ensenyament personalitzat, «els mestres l'inventaran i el reinventaran contínuament en la pràctica real amb els alumnes que tenen necessitats específiques i canviants» (THOUSAND, 1990, p. 32). A través de l'ús d'un govern adhocràtic, tots els membres de l'escola poden ser habilitats per obtenir un mínim control de les seves vides i les situacions educatives que es trobaran.

Referències bibliogràfiques

- ALLEN, J. (1992). *As A Man Thinketh*. Nova York: Barnes & Noble.
- AMERICAN HERITAGE DICTIONARY (1980). Boston: Houghton Mifflin Company.
- BARTH, R. (1990). «A personal vision of a good school». *Phi Delta Kappan*, núm. 71, p. 512-571.
- BERRYMAN, S. (1988). *The educational challenge of the American economy*. Treball presentat en un fòrum de la National Education Association, Wash., D.C.
- DEWEY, (1970). *Experience and education*. Nova York: Collier.
- DUTTON, D.H.; DUTTON, D.L. (1990). «Technology to support diverse needs in regular classes». Dins W. STAINBACK; S. STAINBACK (eds.). *Support Networks for Inclusive Schools*. Baltimore, MD: Paul Brookes Pub. Co., p. 167-186.
- FIELDS, M.; TARLOW, M-C. (1996). «Constructivistic approaches to classroom management for students with disabilities». Dins W. STAINBACK; S. STAINBACK (eds.). *Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, p. 169-183.
- KOHN, A. (1991). «Caring kids: The role of the schools». *Phi Delta Kappan*, núm. 72(7), p. 496-506.
- MARGUERITE, M. (1942). *These are our neighbors*. Boston: Ginn & Company.
- MOLL, L. (1992). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: University Press.
- O'BRIEN, J.; LYLE-O'BRIEN, C. (1996). «Inclusion as a source for school renewal». Dins S. STAINBACK; W. STAINBACK (eds.). *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore, MD: Paul Brookes Publishing Company, p. 29-45.
- PATTERSON; PURKEY; PARKER (1986). *Productive school systems for a nonrational world*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- PETERSON, M. (1996). «Community learning in inclusive schools». Dins S. STAINBACK; W. STAINBACK (eds.). *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore, MD: Paul Brookes Publishing Company, p. 271-293.
- PIAGET, J. (1965). *The moral judgement of the child*. Nova York: The Free Press.
- POPLIN, M.; WIEST, D.; THORSON, S. (1996). «Alternative instructional strategies to reductionism: Constructive, critical, multicultural, and feminine». Dins W. STAINBACK; S. STAINBACK (eds.). *Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives*, p. 153-165.
- SAPON-SHEVIN, M. (1990). «Initial steps for developing a caring school». Dins W. STAINBACK; S. STAINBACK (eds.). *Support networks for inclusive schooling*. Baltimore, MD: Paul Brookes Publishing Company, p. 241-248.
- SCHAFFNER, C. B.; BUSWELL, B. (1996). «Ten critical elements for creating inclusive and effective school communities». Dins S. STAINBACK; W. STAINBACK (eds.). *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore, MD: Paul Brookes Publishing Company, p.49-65.
- SERGIOVANNI, T. (1994). *Building community in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SLEETER, C.; McLAREN, P. (1995). *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference*. Albany, NY: SUNY Press.

- SOLOMON, D.; SCHAPS, E.; WATSON, M.; BATTISTICH, V. (1992). «Creating caring school and classroom communities for all students». Dins R. VILLA; J. THOUSAND; W. STAINBACK; S. STAINBACK (eds.). *Restructuring for caring and effective education*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company, p. 41-60.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (eds.). (1996). *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore, MD: Paul Brookes Publishing Company.
- THOUSAND, J. (1990). «Organizational perspectives on teacher education and renewal: A conversation with Tom Skirtic». *Teacher Education and Special Education*, núm. 13, p. 30-35.
- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, NATIONAL CENTER FOR EDUCATIONAL STATISTICS. (1996). *Digest of educational statistics, 1996*. Washington D.C.: Government Printing Office.
- WILKINSON, J. (1980). «On assistance to Indian people». *Social Casework: Journal of Contemporary Social Work*, núm. 61, p. 451-454.
- VILLA, R.; THOUSAND, J. (1996). «Student collaboration: An essential for curriculum delivery in the 21st century». Dins S. STAINBACK; W. STAINBACK (eds.). *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore, MD: Paul Brookes Publishing Company, p. 171-191.
- YOUNG, J. (1990). «Gangs hearing: School board's policy review draws wide range of opinion». *Waterloo Courier*.
- La recopilació de la informació prové de:*
- STAINBACK, S. B. (2000). «If I Could Dream: Reflections on the Future of Education». Dins VILLA, R.; THOUSAND, J. (eds.). *Restructuring for caring and effective education: Piecing the puzzle together*. 2a ed. Baltimore, MD: Paul Brookes Publishing Co., p. 503-512.

Susan Bray Stainback és professora del Departament d'Educació Especial de la Universitat de Northern Iowa. SBRAYS@aol.com
