

Maig 2024

Joan Teixidó Saballs

Professor de pedagogia a la Universitat de Girona,
membre del Grup de Recerca en organització de
centres (GROC)

**Els professionals de
l'educació especial.
Una reflexió entorn
del Panel sobre
les Escoles Municipals
d'Educació Especial**
Panel 2021-2022



Diputació
Barcelona

Àrea d'Educació



Aquest article aporta una reflexió sobre alguns aspectes d'actualitat que afecten les escoles d'educació especial de titularitat municipal de la província de Barcelona i, per extensió, el conjunt dels Centres d'Educació Especial (CEE).

Aquest document s'articula en diversos epígrafs a través dels quals plantejo algunes reflexions sobre els centres i els professionals de l'educació especial vinculades als resultats del Panel sobre les Escoles Municipals d'Educació Especial.

ÍNDEX

La professionalització a l'educació especial	4
Gestió del personal basada en competències	4
Adquisició i desenvolupament de competències docents	5
Perfils professionals complementaris	6
Complexitat dels equips multiprofessionals	7
Continuïtat i consolidació dels equips educatius	9
A tall de síntesi	11



01

La professionalització a l'educació especial

La raó d'existir de l'escola, i en conjunt del sistema educatiu, rau en l'impacte (en termes d'aprenentatge, creixement personal, adaptació i inserció social, etc.) en els alumnes. El factor clau per aconseguir-ho són els professionals a través de la influència que exerceixen en els usuaris i en les seves famílies. L'objectiu no és senzill, perquè les demandes i les expectatives que es dipositen en l'escola han crescut notablement i, per tant, també ha augmentat la pressió que recau sobre els seus treballadors.

En primer lloc, revisarem els fonaments teòrics que sostenen el model de gestió de personal basat en competències per tal d'exposar algunes dificultats inherents a la posada en pràctica en el món educatiu. A continuació, explorarem cinc qüestions que connecten amb aspectes analitzats al Panel: la feblesa en la delimitació de les competències professionals dels docents; el procés d'adquisició i desenvolupament de les competències professionals en l'exercici de la feina; les dificultats inherents al treball col·laboratiu de perfils professionals complementaris; la complexitat de la gestió d'equips multiprofessionals, i, finalment, la continuïtat i la consolidació dels equips educatius.



02

Gestió del personal basada en competències

El concepte de competència, que ha irromput d'una manera aclaparadora en el món educatiu en els darrers 20 anys, té els orígens en el món empresarial: gestió per objectius, models de qualitat, gestió de personal, etc. No n'hi havia prou amb els *inputs* (aptituds, coneixements, trets de personalitat) per avaluar l'adequació d'un candidat a un lloc de treball, sinó que calia posar atenció en el procés intern que condueix a l'acció (previ a la intervenció) i la intervenció pròpiament dita (durant), i a l'anàlisi dels resultats, la revisió d'alternatives, la identificació de variants, etc., fetes amb posterioritat (després).

La gestió de les competències comprèn el conjunt d'activitats (des de la selecció fins a la remuneració) que duen a terme les organitzacions per desenvolupar les competències dels seus professionals. Es basa en quatre premisses bàsiques:

- a. És possible assignar una denominació i una definició precises a cada competència. Per això es creen diccionaris de competències.
- b. És possible assignar un determinat nombre de nivells, expressats en forma de conductes observables (no de judicis de valor) a l'exercici de cada competència.
- c. Totes les competències es poden desenvolupar (es pot passar d'un nivell d'acompliment baix a un altre de més elevat). El procés de desenvolupament és complex i diferent per a cada individu.
- d. És possible establir l'inventari de competències associades a un lloc de treball (perfil de competències), com també el nivell òptim d'exercici d'aquestes competències.

Aquest postulats són d'assumpció i d'aplicació generalitzada, a vegades de manera salvatge, en el món empresarial, on els directius tenen una capacitat notable per gestionar recursos humans i orientar la gestió cap a l'eficàcia i els resultats. Tanmateix, no poden ésser traslladats d'una manera mimètica al món escolar per diversos motius: perquè no és fàcil determinar, d'una manera objectiva i mesurable, quines són les competències que ha de tenir un docent; perquè és complex definir perfils professionals nítids quan duen a terme funcions compartides que es proposen objectius complexos (l'aprenentatge, el creixement o el benestar) i difícils de mesurar; perquè la gestió d'equips multiprofessionals en entorns de baixa vertebració institucional és més un art que una ciència, i perquè la clau del progrés competencial radica en el desig (la motivació) de les persones de progressar professionalment.



03

Adquisició i desenvolupament de competències docents

El comportament reeixit davant d'una situació pròpia de l'exercici docent va molt més enllà de l'adquisició de coneixements o el desenvolupament d'habilitats per part de l'alumnat. El que determina la competència docent és la demostració que es té la capacitat per comprendre la complexitat d'una situació, avaluar-ne el significat i decidir com s'afrontarà. Actuació competent per part del professional és el resultat d'haver aconseguit la combinació adequada de coneixements, tècniques, habilitats i valors que és clau per fer-ho bé segons les exigències de la situació.

L'actuació competent del mestre davant d'una situació complexa (com poden ser la realització d'una entrevista a una família, l'argumentació dels criteris d'actuació adoptats amb un alumne davant de l'inspector, etc.) es caracteritza per la capacitat d'identificar els recursos que té a l'abast: coneixements, aptituds, valors, informacions, trets de personalitat, habilitats, etc., per tal de mobilitzar-los i posar-los en acció.

Ara bé, n'hi ha prou amb saber que es tenen els recursos per actuar competentment? No. És condició necessària, però no suficient. La competència docent s'adquireix amb l'ús integrat dels diversos recursos; es demostra en el transcurs de l'acció, en temps real. El mestre ha de prendre decisions que guien l'acció en funció del significat que atorga als successos: fets, paraules, silencis, gestos, moviments, etc., en el transcurs de l'acció. Ha d'executar els comportaments adequats (advertir un alumne, deambular per l'aula, utilitzar la pissarra o l'ordinador, suggerir la consulta d'un llibre, decidir el moment de canviar d'activitat, avortar una conducta desajustada...), de manera que ha de tenir les destreses necessàries, que haurà adquirit prèviament mitjançant entrenament. També cal tenir en compte l'actitud i els trets de la personalitat del docent (autocontrol, aplom, serenitat, convicció, resolubilitat...) que la feina li brindarà oportunitats de desenvolupar, matisar o perfeccionar. En el decurs de l'acció, el docent duu a terme un diàleg interior (que pot ser compartit amb altres persones que siguin rellevants en el seu quefer professional) al voltant de la naturalesa, el sentit i la justificació de l'actuació: per què ho faig?, quin sentit té?, què passaria si no ho fes?, i si ho fes d'una altra manera?, a quins riscos m'exposaria?, què pensaran els altres? Tot això és a la base de la motivació per a l'acció.

Es tracta d'una manera de procedir complexa que comporta elevades cotes de rigor, autoexigència i compromís institucional, i que requereix formació específica: inicial i, sobretot, permanent. La formació inicial ha de proporcionar els rudiments bàsics per a l'exercici docent a educació especial, sabent que el ple desenvolupament professional només s'aconseguirà quan la persona hagi superat un període d'inducció i creixement en el qual es poden assenyalar fases o etapes. Llavors, i només llavors, està en disposició de plantejar-se reptes de progrés; analitzar la seva pròpia actuació i la dels altres; qüestionar la realització de determinades pràctiques; intervenir amb criteri fonamentat; identificar, reconèixer i esmenar els errors, etc. En definitiva, es troba en el camí cap a la plena professionalització. Es tracta

d'un procés lent, continu i permanentment inacabat de construcció de seguretats i certeses professionals, i, alhora, de descoberta de noves possibilitats i d'encarament de reptes de progrés, tant a escala institucional com personal.

Des d'aquesta perspectiva, és útil disposar d'una radiografia, encara que sigui aproximada, del grau de desenvolupament professional d'un equip docent. Evidentment, això implica una immersió en la realitat de cada claustre que queda lluny de les possibilitats d'aquest text. El que podem, però, fer és aportar tres idees generals:

- a. Els CEE disposen de bons professionals que s'han fet a si mateixos a través de l'experiència i de l'afrontament de situacions pròpies de la feina. Actuen de manera autònoma (a vegades vorejant els protocols o les pautes establertes) amb un criteri sòlid, que saben argumentar. Són un referent per a altres docents (mentoria de proximitat) i gaudeixen de consideració i respecte del claustre i de les famílies.
- b. En el procés d'esdevenir un bon professional són crucials els primers anys d'exercici professional, durant els quals es contrasten els plantejaments teòrics adquirits a la formació inicial i les percepcions i les expectatives prèvies sobre la feina amb l'afrontament de situacions noves (que progressivament esdevindran quotidianes) i la cultura professional imperant. Disposar d'un/a company/a experimentat/ada a qui acudir en cas de dubte, amb qui dialogar sobre dilemes professionals, amb qui valorar diverses alternatives d'intervenció, etc., ajuda a progressar. La participació en seminaris d'anàlisi i comentari de la pràctica afavoreix l'aprenentatge grupal i fomenta la construcció de vincles entre els participants.
- c. El creixement professional com a docent implica una dedicació generosa (analitzar la pràctica que fa un mateix, elaborar materials, assistir a conferències, comentar la feina amb els companys, participar en seminaris, etc.) que ha d'ésser entesa com una inversió de futur que serà rendible per a la persona (adquisició de seguretats) i per al centre (contribució al progrés col·lectiu).



04

Perfils professionals complementaris

Un tret distintiu de l'educació especial rau en l'existència de perfils professionals complementaris (mestre i educador) que intervenen simultàniament sobre els alumnes amb funcions diferents i objectius compartits. En alguns casos es tracta de veritables parelles professionals.

Els mestres d'educació especial són els professionals encarregats de vetllar per l'aprenentatge i el progrés dels alumnes. Hi ha una certa controvèrsia, fonamentalment en el món acadèmic, amb relació a la necessitat d'aquests professionals. Els defensors de la immersió total (partidaris d'abolir la categorització dels alumnes en funció del dèficit que tenen), lògicament, sostenen que l'especialització i les categories professionals haurien de desaparèixer. A la pràctica, els mestres dels CEE han seguit una formació específica (actualment les especialitats d'Audició i Llenguatge i Educació Especial) que aporta coneixements bàsics sobre les diverses tipologies d'alumnes amb orientacions per a la intervenció.

La responsabilitat dels mestres es concreta en aspectes com:

- La identificació de les necessitats educatives de cada alumne.
- L'adaptació dels recursos i les activitats per tal que els alumnes puguin desenvolupar tot el seu potencial de la manera més autònoma i independent possible.
- La creació d'entorns segurs, còmodes i relaxats.
- L'adopció d'estratègies d'aprenentatge respectuoses amb la maduració i el ritme de cada alumne.
- El disseny i el desplegament d'activitats d'ensenyament-aprenentatge afavoridores de la inclusió.
- L'assessorament a altres professionals i a les famílies.

Els educadors duen a terme funcions d'ajut i suport als alumnes per tal que puguin seguir l'activitat quotidiana amb normalitat. Reben diverses denominacions: auxiliars, tècnics, vetlladors, monitors, etc.

El ventall d'activitats que fa pot ser molt ampli: garantir el benestar dels alumnes (mobilitat, acompanyament en activitats, higiene...), contribuir a l'adquisició d'hàbits d'adaptació a l'entorn, col·laborar en la realització d'activitats culturals i lúdiques, assegurar la convivència, etc. Les fa seguint criteris consensuats amb el mestre o bé seguint protocols de centre.

L'existència dels dos perfils professionals està plenament consolidada. La diferenciació entre ells és prou nítida tant pel que fa a les funcions que tenen com pel que fa a aspectes sociolaborals (jornada, dependència, tipus de contracte, sou, categoria professional) o a la formació requerida per accedir-hi. Ara bé, no està exempta de controvèrsies.

La delimitació de tasques i funcions correspon a una visió tècnica de l'organització, presidida per criteris de racionalitat, que assenyala com haurien de funcionar les coses. El pas a la pràctica implica, necessàriament, posar atenció en les persones (situació personal, trajectòria, interessos, motivacions, etc.) que hauran de portar-ho a terme: la dimensió relacional de l'organització. Perquè l'escola funcioni bé, i perquè els alumnes progressin i estiguin ben atesos, cal que els dos perfils professionals col·laborin, es relacionin amb fluïdesa, es coneguin i confiïn l'un en l'altre, s'ajudin i decideixin prèviament com faran les coses, però alhora se sentin amb prou autonomia i seguretat per intervenir, d'una manera espontània, en el decurs de l'acció.

Quan reconeixem l'existència i la interdependència de les dues dimensions (tècnica i relacional), les coses ja no són tan clares. L'observació de la realitat mostra l'existència de maneres diferents de procedir davant d'una mateixa situació derivades dels trets de la personalitat, del grau d'expertesa, dels interessos, de l'experiència prèvia, etc., de cada perfil, que fins a un cert punt són inevitables i, alhora, són expressió de l'autonomia professional de cada docent/equip.

Ara bé, el fet que calgui admetre un cert grau de disparitat entre les actuacions no significa que tot s'hi valgui. També es donen situacions d'intercanvi de funcions, de desistiment o d'usurpació, d'acomodació, d'inacció, de dependència, d'absències, de compensacions, etc. En una organització cal establir i garantir l'observança d'unes normes bàsiques pel que fa a la intervenció dels seus professionals, que, abans de ser recollides documentalment a les normes d'organització i funcionament del centre (NOFC), han d'haver estat analitzades i debatudes per aquells que hauran de complir-les o portar-les a la pràctica. Un cop establertes, l'equip directiu és l'encarregat de vetllar pel seu compliment, i també d'intervenir quan es detectin desajustos.



05

Complexitat dels equips multi-professionals

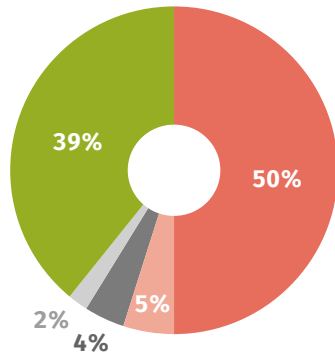
Com s'esmentava en el punt anterior, els centres d'educació especial apleguen professionals diversos que, tot i contribuir a un objectiu compartit, presenten múltiples diferències en l'itinerari formatiu seguit, la procedència, la visió de la institució, el procés d'accés, els interessos, la visió dels usuaris, el nivell d'autonomia, el grau de consolidació professional, etc. El ventall de categories professionals és ampli: mestres (fonamentalment de l'especialitat d'Educació Especial però també d'Audició i Llenguatge, Música i Educació Física), personal tècnic (educadors, vetlladors), assistents socials, infermers, fisioterapeutes, logopedes, monitors, pedagogs i psicòlegs. A més, cal afegir-hi la demanda gairebé unànime (8 de les 9 escoles ho fan palès) de comptar amb treballadors socials.

▶ 204 professionals docents

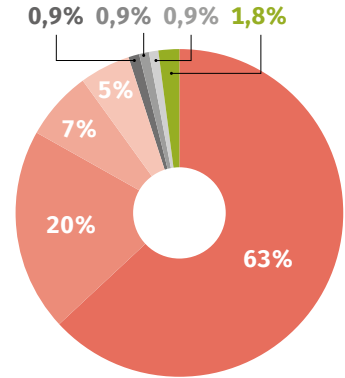
▶ 111 tècnics/ques de suports a la docència

CATEGORIA EN PLANTILLA

- Docents de pedagogia terapèutica
- Docents d'audició i llenguatge
- Mestres de taller
- Docents de música
- Altres



- Educadors/vetlladors
- Fisioterapeutes
- Logopedes
- Psicòlegs
- Assistents socials
- ATS/diplomats en infermeria
- Monitors
- Altres



La mera observació de la llista convida a pensar en l'aforisme segons el qual per educar una persona cal una tribu. Ara bé, la posada en pràctica planteja múltiples reptes organitzatius i de coordinació. A escala teòrica, les NOFC estableixen quines són les funcions que corresponen a cadascun dels perfils professionals. Les dificultats, tanmateix, sorgeixen a l'hora de garantir la unitat d'acció, la comunicació i la coordinació entre les actuacions que duen a terme (cadascú des de la perspectiva que li és pròpia). Aquesta realitat podria portar a actuacions aïllades i inconnexes (cada professional fa allò que considera oportú però ignora el que fan els altres) o, fins i tot, contraposades (una intervenció en neutralitza o en contradiu una altra). Quan això passa, la dificultat en la delimitació de funcions i responsabilitats pot generar conflictes de competències (a qui correspon fer això?) que poden anar associats a lluites, pel poder (qui mana aquí?, quin criteri ha de prevaldre?) o pels recursos (l'ús d'un equipament, la dotació de personal auxiliar, etc.), o a enfrontaments.

L'aparició de conflictes no necessàriament ha de ser percebuda com un fet negatiu. Al capdavant, posa de manifest una inconsistència en el funcionament organitzatiu i, per tant, planteja una oportunitat per a la millora: per depurar rutines, delimitar funcions, incrementar el coneixement i la relació entre les persones, enfortir la cultura institucional, etc. Però també pot

esdevenir un motiu de fractura (formació de camarilles, anteposició dels interessos personals als col·lectius, etc.) o, simplement, es pot enquistar al centre i els professionals s'hi acabaran adaptant: el coneixen, saben que hi és, però actuen com si no hi fos.

Els equips directius estan cridats a assumir protagonisme en la gestió dels conflictes. El més senzill és optar per un abordatge de tipus tècnic (delimitar les funcions que cal assumir, les actuacions que cal fer, les persones encarregades i les vies de coordinació i supervisió) a través de l'establiment de protocols. És una manera racional i civilitzada de procedir, però presenta el risc de la burocratització: en desplaçar l'atenció a l'acompliment de la seqüència d'actuacions es corre el risc que la intenció o l'objectiu quedi en un segon terme.

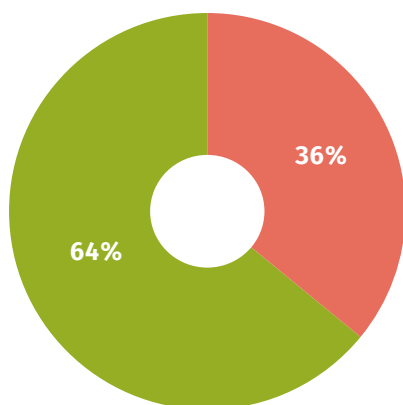
La intervenció tècnica s'ha d'equilibrar amb un abordatge personal en el qual s'han de tenir presents els protagonistes; les versions, les visions i els interessos; la història institucional, etc., per mirar d'arribar a solucions *ad hoc* en la formulació, la negociació i la implementació de les quals han d'intervenir les diverses parts. La gestió dels conflictes organitzatius requereix paciència, dedicació, habilitats socials, atenció a les persones, prioritització del procés per damunt dels resultats o dels calendaris, etc., per la qual cosa sovint és percebuda com una font de desgast.

Continuïtat i consolidació dels equips educatius

Un tret característic de bona part dels Centres d'Educació Especial radica en la baixa vertebració dels equips docents. Només un terç de la plantilla (tant de docents com d'educadors) de les 9 escoles que participen en el Panel és fixa; les dues terceres parts restants són temporals. La mobilitat i els canvis de personal dificulten la continuïtat i la cohesió dels equips docents.

PERSONAL A LES ESCOLES MUNICIPALS D'EDUCACIÓ ESPECIAL SEGONS EL TIPUS DE CONTRACTE

■ Funcionari / contracte indefinit ■ Contracte temporal



El desenvolupament d'un sentiment de compromís amb el centre requereix un procés llarg (com a mínim, un parell de cursos) en el qual el professional va obtenint i acumulant informacions que contrasta amb el que percep i el que experimenta (sensació de suport, de soledat, d'ajut professional...), construeix relacions amb els companys (grups informals, celebracions, etc.), rep mostres de reconeixement o advertiments, etc., que el

conduïxen a sentir-s'hi a gust, a romandre-hi o, en sentit contrari, a marxar-ne: canviar de centre o de feina.

El més desitjable seria invertir els percentatges (que dues terceres parts del personal fossin fixos i només n'hi hagués un terç de temporal), però això no es pot aconseguir d'avui per demà. Es tracta d'un repte a mitjà o llarg termini (4-7 anys) en el qual cal tenir en compte factors institucionals: procediment d'accés, sistema de selecció del personal, mecanismes de substitució, programes d'acollida, etc., i factors personals: la motivació per la feina, la satisfacció professional i el desig de continuïtat dels professionals...

A. SELECCIÓ

L'accés a un lloc de treball fix en una entitat pública ha d'estar presidit per criteris de mèrit, publicitat i igualtat per tal de garantir que qualsevol ciutadà que compleixi els requisits tingui oportunitats. Per a l'accés a una plaça fixa, les entitats titulars (corporacions locals) estableixen mecanismes d'accés *ad hoc* (oposicions) que consten de diversos exercicis. D'altra banda, es tenen en compte els mèrits: experiència, formació complementària, etc.

En l'accés a un lloc de treball temporal, tot i que continuen vigents els principis anteriorment esmentats, hi ha un marge d'autonomia més gran. Per fer una bona selecció, convé fer entrevistes personalitzades (a tots o a alguns candidats) que permetin valorar els comportament dels candidats davant de situacions pròpies de la feina, explorar-ne les motivacions i tenir presents les perspectives de futur.

B. SUBSTITUCIONS

El dia a dia d'un centre es basa en la formació del grups d'estudiants (amb criteris diversos) amb el corresponent horari d'atenció per part dels professionals. El funcionament quotidià és com un trencaclosques: perquè tot rutlli, cada peça ha d'estar al seu lloc. Quan un professional no acut a la feina, bé per motius previstos (intervenció quirúrgica, maternitat/paternitat, etc.) o sobreenfats (malaltia, accident...), el centre té previstos mecanismes d'adaptació a la contingència: reestructuració de grups, canvis en la modalitat d'atenció, retoc d'horaris, etc., que, per anar bé, han de ser tan breus com sigui possible. El funcionament de contingència comporta un estrès addicional per als educadors (modificació de la programació, canvi d'activitats), per als usuaris

(modificacions als grups, alteració de rutines) i per als directius (resoldre imprevistos, dissenyar i comunicar els canvis, atendre queixes, etc.). Quan l'absència s'allarga, es contracta una persona externa (un substitut o substituta), la qual cosa permet el retorn a la normalitat.

El Panel posa de manifest que sis escoles disposen d'un mecanisme de substitucions que permet atendre les contingències en un temps raonable (4 o 5 dies), que, per anar bé, s'hauria d'ampliar a les tres que no en tenen. En la posada en pràctica, entre d'altres aspectes, s'ha de tenir en compte que cal:

- a) Disposar d'una borsa de persones interessades a fer suplències a educació especial. Pot ser específica per a cada centre o bé podria ser mancomunada.
- b) Dur a terme accions d'acollida dels substituïts. Es tracta de transmetre'ls la informació bàsica per al dia a dia i d'oferir-los una via d'ajut, una mena de kit de supervivència abans d'entrar en contacte amb l'alumnat.

C. ACOLLIDA

L'acollida a les persones, entre els quals hi ha els substituïts, respon a una intenció pragmàtica: transmetre la informació que es considera essencial perquè la persona nouvinguda conegui els trets d'identitat i la dinàmica de funcionament de l'escola. Els centres (fonamentalment els equips directius) es doten de programes d'acollida per tal d'actuar d'una manera sistemàtica, per repartir-se la feina i per especialitzar funcions.

Més enllà de la utilitat pràctica, en l'acollida és fonamental la dimensió cultural. Reflecteix interès per les persones: per facilitar-los l'aclimatació, per oferir-los ajut, per transmetre proximitat i cordialitat... El que és fonamental no és la informació transmesa (cal dosificar-la per evitar que el nouvingut es quedi amb el cap com un timbal), sinó la dimensió relacional: és una mostra d'interès per la persona que arriba que incidirà positivament en la seva vinculació al centre.

La construcció d'una cultura d'acollida no és únicament una qüestió de l'equip directiu, sinó de tot el claustre. A més de ser útil per al professorat de nova incorporació (a l'inici del curs, a mig curs, en una substitució de dues setmanes, etc.) també ho és per a les famílies que es vinculen per primera vegada al centre, per als estudiants en pràctiques, etc.

La manera de dur-la a terme depèn del moment i de les circumstàncies. És diferent acollir una mestra que s'incorpora al setembre per assumir la tutoria d'un grup o un substitut que arriba per cobrir una baixa de curta durada. El ritme de funcionament del centre ja fa dies que se'n ressent (pot haver transcorregut més d'una setmana) i, per tant, s'espera amb candeleteres l'arribada del substituït/a. Ara bé, per més pressió que hi hagi, és una insensatesa enviar-lo a l'aula sense conèixer el centre, el grup d'alumnes que haurà d'atendre, els companys amb qui treballarà, etc.

D. PRIORITAT A LES PERSONES

Les entitats titulars i els centres han d'afavorir l'estabilitat i la consolidació dels equips professionals. Ara bé, per més que la institució ho procuri, la decisió correspon a les persones.

El treball en Centres d'Educació Especial presenta trets distintius que cal conèixer, experimentar, valorar i acceptar per tal de desenvolupar-hi un sentiment de pertinença. La primera fase del procés de socialització institucional és coneguda popularment com el *xoc de realitat*, perquè el docent/educador contrasta les idees prèvies i les expectatives amb les quals accedeix a la professió (construïdes fonamentalment en la formació inicial) amb la realitat. Quan la discrepància és extrema, quan la persona no s'hi sent a gust, quan apareixen altres oportunitats, etc., és lícit, comprensible i probablement beneficiós per a les dues parts optar per una altra feina o una altra destinació.

A alguns directius i docents compromesos amb la institució els sap greu, o se senten decebuts, quan un professional, després d'uns quants anys al centre, opta per canviar de destinació o de tipus de centre. Consideren que l'esforç invertit a acollir-lo, a ajudar-lo, a construir cultura de centre, etc., ha estat balder, perquè hauran de començar de nou. Certament, des de la racionalitat tècnica, és així. Ara bé, des d'una perspectiva cultural, el desenvolupament d'un sentiment de pertinença i identificació amb el centre és un procés únic i singular de cada persona. Que hi hagi professionals que optin per una altra feina o una altra destinació: a) és una realitat a totes les feines; b) és comú als diversos tipus de centres, tant als d'educació especial com a l'escola ordinària, les ZER, etc., i c) és beneficiós per al centre perquè la clau del bon funcionament rau en el fet que els professionals s'hi sentin a gust.



07

A tall de síntesi

L'escola d'educació especial és una realitat consolidada que duu a terme una funció que gaudeix de reconeixement social. Els canvis profunds en educació, si es volen fer ben fets, han de partir del coneixement aprofundit de la realitat, la qual cosa fa que siguin lents, oscil·lants (amb avenços i retrocessos) i complexos. Altrament, no passen d'un mer maquillatge.

Als Centres d'Educació Especial, com en qualsevol organització, se'ls presenten reptes i dificultats que hauran d'afrontar. N'hem assenyalats i comentats cinc amb vinculació a la temàtica proposada. N'han quedats alguns al tinter que esmentem tot seguit:

- La necessitat d'equilibrar la dimensió tècnica i la dimensió relacional en el funcionament dels centres.
- Els riscos de l'aplicació de models de qualitat als centres educatius. L'objectiu no és millorar els indicadors, omplir els protocols o escalar en els rànquings, sinó atendre les persones i ajudar-les a créixer i a inserir-se a la societat. Els temps i els esforços que dediquem a gestionar i obtenir evidències de qualitat els restem de l'atenció a les persones: no es pot fer tot.
- La importància de tenir en compte els factors mentals dels candidats (creences, principis, actituds, expectatives, visió del món, etc.) en la selecció dels professionals que treballen a educació especial.

- L'aclariment del procés que cal seguir i de l'assumpció de responsabilitats en el trànsit, en els dos sentits, de l'escola ordinària a l'escola d'educació especial. A escala professional, a qui correspon la responsabilitat de signar un informe/dictamen que conclou la conveniència d'un tipus o un altre d'escolarització?, quins aspectes cal considerar?, quin grau d'autonomia professional disposen per elaborar-lo amb independència professional i amb seguretat jurídica?, quin paper té la família en el canvi de centre?, quins drets tenen les famílies que discrepin de l'informe?

Res més. Acabem amb Martí i Pol: a l'educació especial, «tot està per fer i tot és possible».



Diputació
Barcelona

Àrea d'Educació