

Tallers educatius terapèutics. Resposta per a una educació més inclusiva

Therapeutic educational workshops. A solution for a more inclusive education

Rafel Argemí-Baldich

Universitat de Barcelona.

A/e: ragemba7@alumnes.ub.edu

<https://orcid.org/0000-0001-6676-7026>

Data de recepció de l'article: 12 de gener de 2023

Data d'acceptació de l'article: 30 de gener de 2023

Data de publicació de l'article: 2 de novembre de 2023

DOI: 10.2436/20.3007.01.199



Copyright © 2023

Rafel Argemí-Baldich.

Aquest article és d'accés lliure subjecte a la llicència Creative Commons Reconeixement – No Comercial – Sense Obra Derivada 4.0 Internacional. Per a més informació consulteu:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>

Resum

Els tallers educatius terapèutics centren el focus de l'acció educativa en l'alumnat, es dirigeixen a l'heterogeneïtat de tot l'alumnat i entenen que la tasca que es du a terme no és una finalitat en si mateixa, sinó que és un mitjà per arribar al domini de la competència social i l'assoliment d'altres quotes de benestar subjectiu.

En el present article s'exposa com es desenvolupa la metodologia dels tallers educatius terapèutics al Centre d'Educació Especial La Ginesta (CEE La Ginesta), la qual es concreta en tres tallers diferents: costura, cuina i fusteria. Tot i els múltiples formats que prenen els tallers educatius terapèutics al CEE La Ginesta, tots tenen la mateixa estructuració base: *a)* situen l'alumne al centre de l'acció educativa; *b)* promocionen i desenvolupen el domini de les diferents habilitats que conformen la competència social, i *c)* aporten eines en pro del benestar subjectiu de cadascun dels participants amb la intenció de propiciar l'assoliment d'altres quotes de benestar individual i col·lectiu. Així mateix, cada un d'ells

desenvolupa el treball específic del taller en qüestió.

Paraules clau

Tallers, inclusió, benestar subjectiu, competència social, Sloyd, adolescents.

Abstract

Therapeutic educational workshops focus educational action on students, addressing the heterogeneity of the whole range of students. The task to be carried out in these workshops is not considered an end in itself but rather a means to achieve a mastery of social competence and to attain high levels of subjective well-being.

This article describes how the methodology of therapeutic educational workshops is applied in La Ginesta Special Education Center (CEE La Ginesta), where it is based on three different workshops, for sewing, cooking and carpentry. Despite the multiple formats of the therapeutic educational workshops at CEE La Ginesta, they all have the same basic structure: *a)* they place the student at the centre of the educational action;

b) they promote and develop the mastery of the different skills that make up social competence; and c) they provide tools for the subjective well-being of each of the participants with the intention of promoting the achievement of high levels of individual and collective well-being. In addition, each of the workshops carries out the specific task assigned to it.

Keywords

Workshop, inclusion, subjective well-being, social competence, Sloyd, adolescents.

Com fer referència a aquest article / How to cite this article:

Argemí-Baldich, R. (2023). Tallers educatius terapèutics. Resposta per a una educació més inclusiva. *Revista Catalana de Pedagogia*, 24, 102-117.
<https://doi.org/10.2436/20.3007.01.199>

1. Introducció

1.1. Els tallers educatius terapèutics i el seu context d'aplicació

1.1.1. L'origen dels tallers educatius terapèutics a la ciutat de Barcelona

Els orígens de la metodologia per tallers amb finalitats didàctiques i terapèutiques —o tallers educatius terapèutics— a les escoles d'educació especial de Barcelona, cal situar-los a l'antiga Escola Municipal de Cecs, Sordmuts i Anormals de la ciutat, creada el 1910 i instal·lada a la seu de Vil·la Joana el 1920 (Puigdemívol, 2015), en plena natura al bell mig de Collserola. En aquesta escola, amb plantejaments pedagògics avançats al seu temps, propers a l'escola nova, i amb marcades influències de Montessori i Decroly (Puigdemívol, 2015), a part de les ensenyances de lectura, escriptura i matemàtiques, també hi havia tallers de fusteria, forja, arts gràfiques, construcció, ceràmica, costura, planxa, cuina, confecció o realització de flors artificials (Barnils, 1922; Gelabert, 1922), els quals formaven part de les ensenyances de tot l'alumnat.

En aquesta escola, l'alumnat era introduït des d'edats ben primerenques en el treball manual que es desenvolupava en els diferents tallers, i aquest treball era part d'un recurs didàctic i terapèutic enfocat a promocionar i desenvolupar, entre d'altres, l'atenció, la concentració, la força o la conducta (Gelabert, 1922; Ajuntament de Barcelona. Comissió de Cultura, 1922), tot centrant-se en el procés d'elaboració de la tasca i no en el resultat de la mateixa. Això no obstant, quan l'alumnat arribava a l'edat adulta, els aprenentatges que prèviament havien adquirit en forma de recurs didàctic terapèutic eren claus pel posterior ensenyament d'oficis i el domini de les tècniques, ja que possibilitaven que l'alumnat una vegada fora de l'escola pogués desenvolupar-se plenament en el mercat laboral.

1.1.2. Les influències dels tallers educatius terapèutics

La metodologia dels tallers educatius terapèutics rep la influència de l'artesania pedagògica de Johann Pestalozzi (1746-1827), segons el qual l'educació artesanal ha d'incorporar-se a l'educació general de les persones, i de les idees de Friedrich Fröbel (1782-1852), segons el qual el treball manual és el centre de tot aprenentatge (Ólafsson i Thorsteinsson, 2009). Així mateix, aquesta metodologia és també molt propera a l'educació artesanal amb finalitats pedagògiques Sloyd, pròpia d'Escandinàvia.

L'educació artesanal amb finalitats pedagògiques —Sloyd— inicialment es desenvolupa a Finlàndia a mitjans del segle XIX, i durant la segona meitat d'aquell segle ràpidament s'expandeix per la resta dels països nòrdics (Thorsteinsson i Ólafsson, 2014) com a eina d'inclusió educativa i social en escoles ordinàries. S'enfoca en el desenvolupament general de l'infant, mitjançant l'aprenentatge d'habilitats tècniques per a la fabricació manual d'objectes considerats útils, la qual cosa en cap cas no s'ha de confondre amb la formació pràctica d'artesans, ja que l'accent recau en el procés de realització de la tasca i no en el resultat final de la mateixa (Borg, 2006; Thorsteinsson i Ólafsson, 2014). En aquesta direcció, l'educació artesanal amb finalitats pedagògiques, o Sloyd, té com a idea central l'aprenentatge basat en l'experiència (Dewey, 1995), on a partir d'una idea o pensament, i sobre la base de les experiències prèvies, es desenvolupa tota una tasca d'avaluació de les accions dutes a terme, que són constantment configurades i reconfigurades per arribar a un resultat final.

1.1.3. Els tallers dins l'àmbit educatiu: recurs didàctic i professionalitzador

La metodologia per tallers és emprada generalment dins l'àmbit educatiu com a recurs didàctic de caràcter curricular o com a recurs professionalitzador en el marc de l'educació compensatòria.

Pel que fa a la metodologia per tallers amb finalitats curriculars, entre d'altres, aquesta acostuma a prendre la forma de taller d'escriptura (Jasmine i Weiner, 2007; Salem, 2013), d'hort (Equip docent de l'Escola Països Catalans, 2014; Parra i Campillo, 2007; Torner i Cirera, 2014) o de cuina (Jacob *et al.*, 2020; Martínez *et al.*, 2017). En aquest sentit, des de la perspectiva del taller d'escriptura, Jasmine i Weiner (2007) sostenen que contribueix a un aprenentatge significatiu i a una millora de les competències, mentre que per Salem (2013) influeix en la millora de l'escriptura funcional. Pel que fa al taller d'hort, aquest fomenta l'esforç, la paciència, la superació i el consum responsable (Equip docent de l'Escola Països Catalans, 2014); contribueix a la sensibilització social, l'esforç i el treball en equip (Parra i Campillo, 2007), i afavoreix l'aprenentatge significatiu i la motivació (Torner i Cirera, 2014). I en relació amb el taller de cuina, segons Jacob *et al.* (2020), influeix positivament en els coneixements sobre nutrició, tot i que també ressalta que no s'observen millores significatives ni en les habilitats culinàries ni en l'alimentació saludable, mentre que per Martínez *et al.* (2017), promou l'aprenentatge significatiu i genera efectes positius en la motivació de l'alumnat.

La metodologia per tallers com a recurs professionalitzador és exposada en diferents estudis (Comissió d'Aules-Taller dels Centres, 1996; Vega Paramio i Garrido, 2000; Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència, 2013; Lombarte Bel *et al.*, 2012; Marcé, 2011; Ruiz-Gallardo *et al.*, 2013), on es defensa que influeix en la millora de la competència social en aspectes com l'autoestima, la confiança, l'afrontament dels conflictes, les relacions socials, l'acceptació de normes, l'expressió d'opinions, vivències i sentiments propis, o la motivació (Comissió d'Aules-Taller dels Centres, 1996; Lombarte Bel *et al.*, 2012; Ruiz-Gallardo *et al.*, 2013); que contribueix a disminuir el fracàs escolar, desenvolupa coneixements i afavoreix la graduació en ESO (Vega Paramio i Garrido, 2000; Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència, 2013; Lombarte Bel *et al.*, 2012; Marcé, 2011), i que crea hàbits de treball i promou el coneixement professional bàsic (Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència, 2013; Marcé, 2011).

Diferenciadament, escoles d'educació especial com el CEE La Ginesta i el CEE Vil·la Joana (CEE La Ginesta, 2022; CEE Vil·la Joana, 2023) desenvolupen la metodologia per tallers des d'una perspectiva didàctica i terapèutica.

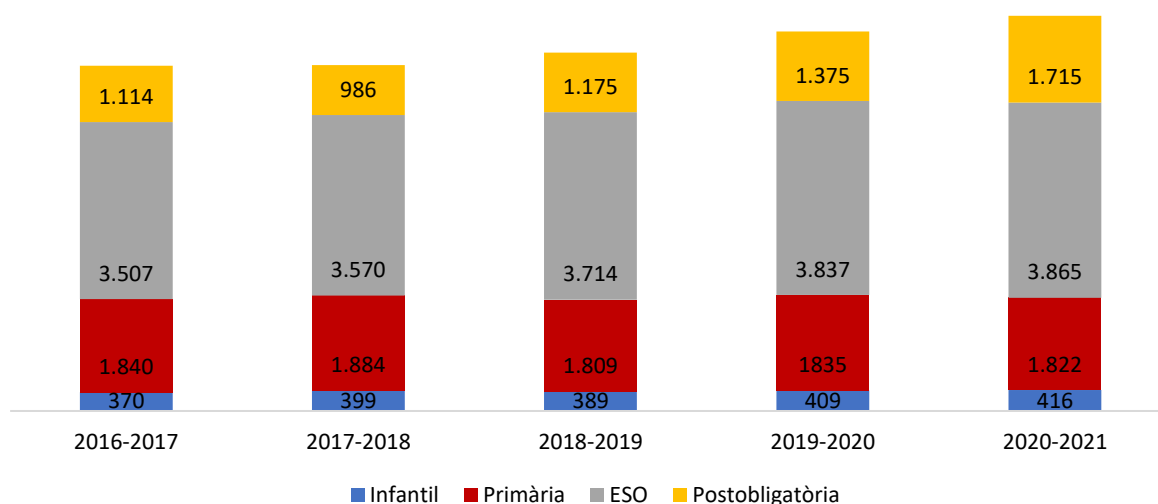
1.1.4. La inclusió educativa en el marc d'un sistema educatiu inclusiu

La inclusió educativa de l'alumnat es regeix per la Llei orgànica 3/2020 i pel Decret 150/2017 (Ley orgánica 3/2020; Decret 150/2017), on es preveu garantir l'atenció educativa de tot l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, i l'atenció educativa als centres d'educació especial recau en aquells casos que precisen mesures d'elevada intensitat de suports educatius. No obstant, el nombre d'alumnes matriculats als centres d'educació especial catalans segueix augmentant any rere any (Departament d'Ensenyament, 2017, 2018; Departament d'Educació, 2019, 2020, 2021), se situen en el quinquenni 2016-2020 en un augment proper als mil alumnes (vegeu la figura 1) i es

concentren sobretot en les etapes d'educació secundària obligatòria i educació postobligatòria. Les causes d'aquest augment són múltiples i variades, però entre d'altres, hi influeixen les reticències mostrades pel professorat a canviar les seves pràctiques professionals o les dinàmiques a l'aula, els impediments d'alguns centres educatius a la plena participació de tot l'alumnat, la manca de recursos de suport per part de l'Administració, els nombrosos casos d'assetjament escolar, l'aïllament o el rebuig per part de companys i companyes, o el rebuig per part de familiars d'alumnat (Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad [CERMI], 2021; Síndic de Greuges de Catalunya, 2021; Verdugo i Rodríguez, 2008). Davant d'aquesta situació, els centres d'educació especial, lluny d'atendre únicament aquells casos d'elevada intensitat de suport educatiu, estan desenvolupant un paper complementari al de les escoles ordinàries en matèria d'inclusió educativa (Shaw, 2017) i estan garantint que les necessitats educatives, emocionals o socials de tot l'alumnat siguin ateses i respectades.

FIGURA 1

Nombre d'alumnat matriculat a les diferents etapes educatives en escoles d'educació especial a Catalunya durant el quinquenni 2016-2020



FONT: Elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Ensenyament (2017, 2018) i del Departament d'Educació (2019, 2020, 2021). NOTA: Dades expressades en nombres absoluts.

1.1.5. El centre escolar

El Centre d'Educació Espacial La Ginesta (CEE La Ginesta), inaugurat el 1971 i ubicat dins del Recinte Mundet al barri de Montbau de Barcelona, actualment (curs 2022-2023) atén quaranta-nou alumnes d'entre dotze i vint-i-un anys amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE) derivades de discapacitat intel·lectual, trastorns de l'espectre autista, trastorn greu de conducta i trastorn mental; i molts d'aquests amb discapacitats socials i multiproblemàtiques familiars associades. Al centre s'atenen dos itineraris formatius diferenciats: *a*) alumnat amb edat d'escolarització obligatòria de dotze a setze anys ($n = 29$) i *b*) alumnat d'educació postobligatòria en el Programa de Transició a la Vida Adulta (PTVA) de setze a vint-i-un anys ($n = 20$) (CEE La Ginesta, 2022). L'alumnat habitualment procedeix d'altres centres d'educació especial barcelonins on han finalitzat la seva etapa educativa; tanmateix, en la franja de dotze a setze anys, un elevat

nombre d'alumnat prové de centres d'educació infantil i primària (CEIP) ordinaris en els quals, en finalitzar l'etapa educativa i davant la perspectiva de la inclusió educativa a l'educació secundària, se'ls recomana matricular-se en un centre d'educació especial. I també hi ha casos d'alumnat que prèviament han estat matriculats en instituts ordinaris i, davant les experiències viscudes, opten per canviar a un centre d'educació especial (Argemí-Barldich *et al.*, 2022). Actualment el centre també és un centre d'educació especial proveïdor de serveis i recursos (CEEPSIR) que ofereix serveis i recursos als centres ordinaris amb alumnat amb NESE per promoure un entorn inclusiu de tot l'alumnat.

2. Materials i mètodes

El CEE La Ginesta, des de fa anys, aposta pel recurs didàctic i terapèutic que suposa la metodologia per tallers educatius terapèutics. Concretament, a mitjans de la dècada de 2010, els tallers de fusteria i cuina es reconverteixen progressivament en un recurs didàctic i terapèutic i s'allunyen d'un enfocament més centrat en la professionalització —on l'alumnat du a terme aprenentatges adreçats a assolir autonomia en la seva realització, per tal de dotar-lo d'eines de cara a una posterior incorporació al mercat laboral—; i a partir del curs 2020-2021 es crea el taller de costura amb la mateixa intencionalitat dels altres. Així, actualment, el centre ofereix al seu alumnat tallers de costura, cuina i fusteria, compta amb renovades instal·lacions d'aula taller de fusteria i d'aula de cuina, i dota l'aula taller de fusta amb un docent especialista amb fusteria amb dedicació horària completa. A la bona pràctica de la metodologia per tallers educatius terapèutics, el disseny, la creació i l'elaboració de productes no és en cap cas la finalitat de la proposta metodològica, sinó que és el mitjà, l'element facilitador que propicia la posada en joc de les diferents situacions i eines, les quals generen benestar, satisfacció, i/o desenvolupament de la competència social, tot oferint aprenentatges rellevants que serveixen per a la vida. En aquest sentit, les vertaderes finalitats dels tallers educatius terapèutics rau en la promoció, el desenvolupament i el domini de les diferents habilitats que conformen la competència social,¹ tot aportant eines en pro del benestar subjectiu de cadascun dels participants i propiciant l'assoliment d'altres quotes de benestar subjectiu, ja sigui individual o col·lectiu. En els diferents tallers, l'alumnat se situa al centre de l'acció educativa, el professorat es converteix en un facilitador de l'aprenentatge, i l'aprenentatge es desenvolupa a partir d'un diàleg constant i permanent entre alumne, professorat i companys, propiciant que cada alumne marqui el seu ritme i les seves finalitats d'aprenentatge en funció de les seves necessitats, interessos i potencialitats.

Els tallers s'estructuren com a matèries anuals de caràcter obligatori, on fusteria i cuina generalment són cursades per tot l'alumnat dels itineraris formatius oferts al centre —escolarització obligatòria i Programa de Transició a la Vida Adulta—, i costura, únicament per aquell alumnat que forma part al Grup C —alumnat pertanyent als darrers cursos de l'itinerari formatiu d'escolarització obligatòria.

A continuació descrivim els tres tallers educatius terapèutics desenvolupats al CEE La Ginesta tenint en compte:

- a) els objectius;
- b) les fases de desenvolupament: inicial, processual, i final, i

c) la valoració.

2.1. Taller de costura

Com a resposta a les restriccions imposades per la covid-19, i arran d'experiències precedents de costura manual a PTVA, durant el curs 2020-2021 es posa en funcionament el taller de costura, partint de la necessitat de dotar de matèries que permetin el distanciament social i de l'expertesa en costura d'una docent. Els objectius d'aquest nou taller —a part d'aquells pròpiament relacionats amb la costura— són la competència social i el benestar subjectiu de l'alumnat.

Pel que fa a les fases de desenvolupament del taller, d'una banda, a la fase inicial, es treballa la familiarització amb els utensilis propis de la costura, tals com màquina de cosir, fil i agulles; i s'inicia l'alumnat en la utilització de la màquina de cosir a partir de proves de costura en paper. En aquesta fase inicial es valoren els guanys en l'autoconfiança, la motivació i la superació de l'alumnat. De l'altra, a la fase processual, a partir de diferents patrons de bosses, moneders, mascaretes o estoigs, cada alumne escull la creació que vol desenvolupar i, seguidament i amb l'ajuda del professorat, confecciona la creació escollida. En darrer lloc, a la fase final, l'alumnat du a casa seva les creacions acabades i els excedents són venuts entre el professorat.

El procés de valoració de la tasca consta de: *a)* la valoració feta pel professorat durant la realització de l'activitat partint de l'observació diària a l'aula; *b)* la valoració feta pels familiars quan porten les confeccions a casa o la valoració del professorat quan les compra o les encarrega.

FOTOGRAFIA 1

Mostra de productes confeccionats al taller de costura



FONT: CEE La Ginesta (2022).

2.2. Taller de cuina

El taller de cuina compta amb objectius relacionats tant amb l'activitat específica que s'hi desenvolupa com amb la competència social. Així, mentre que d'una banda fan referència al coneixement dels aliments i la seva transformació, al coneixement i la utilització dels estris de cuina més habituals, a la importància d'una dieta equilibrada o a l'adquisició de coneixements per a la vida diària, de l'altra, busquen la interacció amb altri, el respecte, la participació, l'autoestima o la resolució de conflictes.

A la fase inicial del taller de cuina, l'alumnat del grup classe ha de consensuar conjuntament la recepta que voldrà elaborar, fer una llista dels productes que necessitarà i anar al supermercat a comprar els diversos ingredients. A la fase processual es du a terme la confecció de la recepta, on tot l'alumnat del grup desenvolupa conjuntament les diferents tasques que n'impliquen la producció: pelar, tallar, coure o rentar atuells. I a la darrera fase, una vegada duta a terme la recepta, l'alumnat la tasta a l'aula i se l'emporta a casa per tastar-la amb els familiars.

La valoració del taller de cuina es du a terme en dues direccions; mentre que, d'una banda, es basa en l'observació diària que fa el professorat de l'alumnat en la realització de tots els processos implicats en la confecció de la recepta, de l'altra, és l'alumnat i els seus familiars els qui valoren el resultat final quan la tasten.

FOTOGRAFIA 2

Taller de cuina: exemples de compra al supermercat, procés de cuinat i rentat d'atuells



FONT: CEE La Ginesta (2022).

2.3. Taller de fusteria

Els objectius en què s'estructura el taller de fusteria tenen una doble vessant. Així, en primer lloc, es refereixen al foment de la competència social i del benestar personal i col·lectiu a partir de: demanar i concedir favors, tenir conducta cooperativa, resolució de conflictes, defensar i respectar els drets propis i dels altres, etc.; mentre que, en

segon lloc, s'efoquen a adquirir coneixements tècnics relacionats amb la fusteria tals com utilització de les eines, seguretat i higiene, o unitats de mesura.

El taller s'estructura en tres fases. A la fase inicial, l'alumnat de forma col·lectiva proposa la realització de les creacions que individualment vol dur a terme (per qüestions de gestió de material i d'espai al taller, és convenient que cada membre del grup faci la mateixa creació), tals com vehicles de fusta per l'escola bressol municipal (EBM) (Argemí-Baldich *et al.*, 2018), làmpada, marc de fotografia, taulell de parxís, safata, guardiola, etc. A la fase processual —una vegada el docent ha preparat el material necessari per a la realització de les creacions— l'alumnat desenvolupa la creació individual de forma dialogada amb professorat i companys. I a la fase final, l'alumnat du a casa la creació que ha finalitzat.

Durant tot el procés d'elaboració de les creacions, es du a terme una doble valoració a partir de: a) observació diària per part del professorat de l'alumnat a l'aula taller de fusteria durant la realització de la creació i b) qüestionari d'autovaloració diària de l'alumnat, en el qual l'alumnat respon a cada sessió els diferents ítems del qüestionari, i a la següent sessió el docent el retorna amb la seva valoració. El qüestionari es compon de deu ítems sobre competència social, en una escala Likert de tres punts (on 1 és assolit i 3, no assolit).

FOTOGRAFIA 3

Taller de fusteria: visió general de l'aula taller i procés de serrar, confeccionar amb rajoles i pintar



FONT: CEE La Ginesta (2022).

D'aquesta manera, i a tall de síntesi, a continuació presentem una taula resum amb els aspectes més destacats de cada una de les fases dels diferents tallers educatius terapèutics que es duen a terme al CEE La Ginesta.

TAULA 1

Taula resum de l'experiència d'intervenció

Fase	Taller		
	Costura	Cuina	Fusta
Inici	Familiaritzar-se amb els utensilis propis de la costura (màquina de cosir, fil i agulles). Fer proves de costura en paper.	Consensuar conjuntament la recepta. Fer la llista de la compra. Comprar els ingredients al supermercat.	Proposar i consensuar entre tots la tasca que es vol dur a terme: làmpada, marc de fotos, vehicles per les EBM...
Procés	Confeccionar individualment a partir de patrons preestablerts: mascaretes, moneders, bosses, estoigs...	Realitzar tasques que impliquen la confecció col·lectiva de la recepta: pelar, tallar, coure o rentar atuell.	Desenvolupar individualment les creacions de forma dialogada entre companys i professorat.
Final	Dur la confecció resultant a casa. Vendre l'estoc sobrant.	Menjar el que s'ha cuinat. Dur el menjar cuinat a casa per compartir-lo amb la família.	Dur la creació finalitzada a casa. Regalar <i>in situ</i> els vehicles a les EBM i compartir-los amb la mainada de les EBM.

FONT: Elaboració pròpia.

3. Resultats

Elaborar qualsevol creació o recepta comporta la transformació d'un producte inicial a un producte final, així com la transformació de les experiències de l'alumnat. En aquest sentit, el treball dut a terme des dels diferents tallers educatius terapèutics es fa a partir de la participació activa, de l'observació, de la reflexió o de la resolució dels dubtes que sorgeixen i les solucions trobades de forma individual o col·lectiva. És a partir de la pràctica, amb la vivència, la percepció, el gaudi o el patiment de l'alumnat, que es genera un corpus de coneixement experiencial sobre les tasques que es desenvolupen al taller en qüestió, i moltes d'aquestes —ja siguin de tipus tècnic o de procés, però també actitudinals o vivencials— posteriorment poden extrapolar-se a la vida diària i a la resolució de problemes pràctics. No obstant això, el fet d'haver de fer front constantment a nous reptes i degut a les característiques intrínseques de l'alumnat, els reptes que es plantegen i els dubtes que sorgeixen a vegades són viscuts en forma de pors, angoixes o neguits, o en forma de frustració o impotència amb repercussió directe en els diferents aspectes de les habilitats que conformen la competència social.

Haver de fer activitats on l'alumnat té poca o cap experiència prèvia suposa despertar neguits o angoixes per part d'algun alumne, perquè s'ignora què es farà al taller, si serà capaç de realitzar la tasca satisfactòriament, com es duran a terme les receptes o

creacions, quin procés haurà de seguir per poder assolir la creació, etc.; és a dir, neguits o angoixes relacionats amb tot allò que li és desconegut. Passa el mateix amb la manipulació d'eines de tall (per exemple, tisores, serres o ganivets) o l'ús de màquines (màquina de cosir, batidora, forn o trepant), inicialment també suposen pors i neguits perquè no estan habituats a utilitzar-les i perquè habitualment se'ls ha explicat el perill que comporten. Totes aquestes pors, angoixes o neguits són part fonamental del treball en qualsevol taller educatiu terapèutic i són contemplades pel professorat a l'hora de dur a terme les diferents activitats. El seu afrontament i superació es fa respectant el temps que cada alumne necessita per fer-hi front i mitjançant una aproximació gradual a cada un dels elements, la qual cosa produeix, una vegada superades les pors, un augment de l'autoestima, la confiança i l'empoderament, ja que es fa evident que ha pogut superar les barreres que creia insalvables.

Els reptes que sorgeixen durant el desenvolupament de les creacions o receptes, per petits que siguin, en ocasions són interpretats per part de l'alumnat com a obstacles infranquejables i es tradueixen en sentiments de frustració o impotència. Amb tot, habitualment l'alumnat demana ajuda al professorat o als companys i companyes per superar el repte que se li planteja i així poder seguir amb el desenvolupament de l'elaboració de la creació. És a dir, són més grans la motivació i les ganes de dur a terme la tasca que s'està realitzant que no pas la frustració o la impotència i, en aquest cas, a partir del treball amb la creació o la recepta, l'alumnat aplica eines internes que el condueixen a la resolució del repte i, al mateix temps, apaivaga els sentiments que li produeixen malestar. No obstant, en ocasions, en posar-se l'alumnat davant d'aquestes situacions de dificultat, la frustració o impotència són exterioritzades amb esclats de ràbia, passivitat, menyspreu, intolerància, aïllament, etc. —tot i que en els tallers educatius terapèutics sempre es prioritza el treball de les diferents habilitats que conformen la competència social, així com el benestar subjectiu de l'alumnat. L'exteriorització ostensiva d'aquests sentiments acostuma a ser el detonant d'altres conflictes interns punyents en l'alumnat i és el punt de partida per ajudar a tramitar-los. Sempre que és possible s'intenta que l'alumnat posi paraules als sentiments i sensacions que està vivint, i s'intenta motivar-lo per tornar a realitzar la creació, ja que és mitjançant el treball en el taller educatiu terapèutic que es du a terme la seva tramitació emocional.

Tot i les bondats aparents que els tallers educatius terapèutics tenen sobre la gran majoria d'alumnat, en una ínfima part d'ells provoca rebuig, degut a les característiques dels participants —sobretot d'aquells amb NESE derivades de trastorns de l'espectre autista. És a dir, característiques intrínseques del taller de fusteria, com són la pols o el soroll, o del taller de cuina, com és el tacte dels aliments, generen rebuig en algun alumne. Com que són característiques intrínseques dels tallers, en el cas de la fusteria s'intenta adaptar tant com sigui possible l'espai, tot dotant l'alumne d'auriculars antisoroll, guants o proposant-li un lloc de treball al costat de la finestra; mentre que en el cas del taller de cuina, es comença per proposar a l'alumne tocar i processar aquells aliments que prèviament ja manipula, per, de mica en mica, en sessions posteriors, proposar-li la manipulació de nous aliments. En ambdós casos es respecta que l'alumnat faci el procés d'apropament a l'activitat amb el temps que ell consideri necessari, sense presses. No obstant, si després de fer els apropaments o les adaptacions de l'espai, l'alumnat segueix rebutjant l'activitat, es prioritza la seva presència dins de l'espai, tot

assignant-li tasques que li siguin agradables i fàcils de dur a terme, per d'aquesta manera augmentar la seva autoconfiança i empoderament vers el taller que inicialment li provoca rebuig.

Arran de l'aplicació del Decret 150/2017 d'atenció educativa en el marc d'un sistema inclusiu, s'observa un gradual canvi de perfil en l'alumnat, el nombre d'alumnat en edats compreses entre dotze i setze anys amb NESE derivades de discapacitat intel·lectual disminueix i augmenta el nombre d'alumnat amb NESE derivades de trastorns de l'espectre autista, trastorn greu de conducta i trastorn mental. Aquest fet comporta una adaptació de les activitats que es desenvolupen als tallers. Així, per exemple, en el cas de fusteria, s'augmenten les hores d'atenció individualitzada a l'alumnat, es precisa més suport per part del professorat i es realitzen tasques de caire més terapèutic, com són creacions que impliquen la tècnica del trencadís. En el cas de cuina es duen a terme receptes que comporten una manipulació més senzilla, com poden ser pizzes, cuscús, *bruschette*, etc. I en el cas de costura, aquesta adopta una periodicitat intermitent, quan hi ha un grup classe amb potencialitat per dur-la a terme s'activa, ja sigui per tot el curs o per un trimestre concret.

4. Conclusions i discussió

Seguint les aportacions de Shaw (2017) en relació amb el paper complementari a les escoles ordinàries que les escoles d'educació especial tenen, constatem que l'experiència dels tallers educatius terapèutics s'adrecen i s'adapten a l'heterogeneïtat de tot l'alumnat —en aquest cas, d'un centre d'educació especial— i s'enfoquen al domini de les diferents habilitats que conformen la competència social i en l'assoliment d'altres quotes de benestar. Així mateix, els actuals tallers educatius terapèutics enllacen amb la centenària tradició educativa de tallers educatius a les escoles d'educació especial barcelonines (Municipalitat de Barcelone, 1922; Puigdemívol, 2015), i considerem que aquesta és una proposta de bona pràctica llargament contrastada per part del centre educatiu i que pot ser extrapolada a altres centres educatius, ja siguin d'educació especial o d'educació ordinària.

Els resultats de l'aplicació dels tallers educatius terapèutics al CEE La Ginesta indiquen que és una bona pràctica valorada positivament, tant per l'alumnat com pel professorat, i que any rere any demostra la seva vàlua com a metodologia de treball amb alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu derivades de discapacitat intel·lectual, trastorns de l'espectre autista, trastorn greu de conducta i trastorn mental. D'aquesta manera, els tallers educatius terapèutics demostren la importància que tenen com a mitjà per posar en joc diferents situacions que permeten el treball i l'elaboració de les habilitats que conformen la competència social, així com el benestar subjectiu de l'alumnat. Com que la importància dels tallers recau en tot el procés d'elaboració de les creacions o receptes i no en el resultat final, es respecten les característiques particulars de l'alumnat participant, s'adapten a les seves necessitats, interessos i potencialitats, sense presses, i es possibilita que experimenti i reflexioni sobre el que està duent a terme. Així mateix, en moments d'esclat emocional, es permet parar, elaborar i posar paraules a allò que provoca malestar. No obstant, també es constata que si bé els tallers educatius terapèutics són una proposta valorada de forma positiva per part de la majoria de l'alumnat, també hi ha casos en què aquest els rebutja i llavors és indispensable

buscar alternatives que possibilitin la seva participació en major o menor mesura, tot adaptant el taller i les tasques que cal desenvolupar a les necessitats de l'alumne.

5. Agraïments

L'autor vol agrair la col·laboració i dedicació a tot l'alumnat participant dels diferents tallers i, especialment, també a les professores que han possibilitat que any rere any els tallers es puguin dur a terme d'una manera tan satisfactòria.

Aquest article està vinculat a la tesi doctoral de Rafel Argemí-Baldich: *Validació del programa «toca fusta» el benestar mitjançant la fusta* del programa de doctorat en Educació i Societat de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona.

6. Notes

1. La competència social que es treballa a educació primària es regeix pel Decret 119/2015 (Decret 119/2015), forma part de l'àmbit d'educació en valors i es concreta en:

- 1. Actuar amb autonomia en la presa de decisions i assumir la responsabilitat dels propis actes.
- 2. Desenvolupar habilitats per fer front als canvis i a les dificultats i per assolir un benestar personal.
- 3. Qüestionar-se i usar l'argumentació per superar prejudicis i consolidar el pensament propi.
- 4. Mostrar actituds de respecte actiu envers les persones, les seves idees, opcions, creences i les cultures que les conformen.
- 5. Aplicar el diàleg com a eina d'entesa i participació en les relacions entre les persones.
- 6. Adoptar hàbits d'aprenentatge cooperatiu que promoguin el compromís personal i les actituds de convivència.
- 7. Analitzar l'entorn amb criteris ètics per cercar solucions alternatives als problemes.
- 8. Mostrar actituds de servei i de compromís social, especialment davant de les situacions d'injustícia.

7. Bibliografia

- Ajuntament de Barcelona. Comissió de Cultura. (1922). *Rapports de l'Institut d'anormaux de Vilajoana: Présenté au Congrès d'Hygiène mentale de Paris.*
- Alcalá, A. (2010). Aprender enseñando. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 66, 109-117.
- Argemí-Baldich, R., Moreno, L., i Rojo, R. (2018). Unos coches muy especiales: experiencia de colaboración educativa a partir del trabajo con madera. A: S.

- Blanch, i J. Gairín (ed.). *Manual para educación infantil: orientaciones y recursos 0-6 años* (tom I). Wolters Kluwer. <https://bit.ly/3MSmmSQ>
- Argemí-Baldich, R., Padilla-Petry, P., i Massot-Lafón, M. I. (2022). What is inclusive education? Voices and views from a carpentry classroom workshop. *Social Inclusion*, 10(2), 75-84. <https://doi.org/10.17645/SI.V10I2.5099>
- Barnils, P. (1922). X Congrés Internacional d'Otologia. Organització de l'Escola Municipal de Sordsmuts de Barcelona i del Laboratori de fonètica experimental anexe. *Gasetta Municipal de Barcelona*, IX(4), 60-68. <http://hdl.handle.net/11703/94905>
- Borg, K. (2006). What is Sloyd?: A question of legitimacy and identity. *Tidskrift För Lärarutbildning Och Forskning*, 13(2-3), 34-51. https://www.umu.se/globalassets/organisation/utan-fakultetstillhorighet/lararhogskolan/forskning/publikationer/tidskrift-for-lararutbildning/2006/lofu_nr2-3_2006
- CEE La Ginesta. (2022). CEE La Ginesta. <https://agora.xtec.cat/cee-laginesta>
- CEE Vil·la Joana. (2023). CEE Vil·la Joana. <https://agora.xtec.cat/ceevillajoana>
- Comissió d'Aules-Taller dels Centres. (1996). Tres experiències d'aules-tallers. *Educació Social: Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 2, 86-92. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/142215/240490>
- Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad. (2021). *Derechos humanos y discapacidad: informe España 2020*. Cinca. <http://hdl.handle.net/11181/6373>
- Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, DOGC, núm.6900, 26 juny 2015. <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/d/2015/06/23/119/con/20220524>
- Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, DOGC, núm.7477, 19 octubre 2017. <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/d/2017/10/17/150>
- Departament d'Educació. (2019). *Alumnes per nivells. Total i per sexes*. <https://educacio.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/estadistiques-ensenyament/cursos-anteriors/curs-2018-2019/educacio-especial/>
- Departament d'Educació. (2020). *Alumnes segons nivell, sexe, naturalesa, titularitat i concert*. <https://educacio.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/estadistiques-ensenyament/cursos-anteriors/curs-2019-2020/educacio-especial/>
- Departament d'Educació. (2021). *Alumnes segons nivell, sexe, naturalesa, titularitat i concert*. <https://educacio.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/estadistiques-ensenyament/cursos-anteriors/curs-2020-2021/educacio-especial>
- Departament d'Ensenyament. (2017). *Educació especial. Centres, unitats, alumnes i personal*.

- <https://educacio.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/estadistiques-ensenyament/cursos-anteriors/curs-2016-2017/ensenyament-regim-general/>
- Departament d'Ensenyament. (2018). *Educació especial. Educació especial*. <https://educacio.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/estadistiques-ensenyament/cursos-anteriors/curs-2017-2018/ensenyament-regim-general/>
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.
- Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència. (2013). *20 anys d'un projecte residencial i educatiu en salut mental per a adolescents: d'El Garraf a Can Rubió. 1992-2012*. https://dixit.gencat.cat/web/.content/home/04recursos/02publicacions/02publicacions_de_bsf/04_familia_infancia_adolescencia/20_anys_projecte_residencial_salut_mental/20_anys_projecte_residencial_salut_mental.pdf
- Equip docent de l'Escola Països Catalans. (2014). L'hort, una aula oberta a l'exterior. *Guix. Elements d'acció Educativa*, 401, 23-29.
- Gelabert, A. (1922). X Congrés Internacional d'Otologia. Ensenyament especial dels nois sords-muts en les Escoles de VilaJoana. *Gasetta Municipal de Barcelona*, IX(5), 72-83. <http://hdl.handle.net/11703/94906>
- Jacob, R., Motard-Bélanger, A., Provencher, V., Fernandez, M. A., Gayraud, H., i Drapeau, V. (2020). Influence of cooking workshops on cooking skills and knowledge among children attending summer day camps. *Canadian Journal of Dietetic Practice and Research: A Publication of Dietitians of Canada = Revue Canadienne de La Pratique et de La Recherche En Dietetique: Une Publication Des Dietetistes Du Canada*, 81(2), 86-90. <https://doi.org/10.3148/cjdpr-2019-030>
- Jasmine, J., i Weiner, W. (2007). The effects of writing workshop on abilities of first grade students to become confident and independent writers. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 131-139. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0186-3>
- Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, núm.340, 30 de diciembre 2020, p.122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Lombarte Bel, S., Merino Valencia, M., i Palacios Ruiz, A. (2012). Otros tiempos y espacios escolares: la apuesta por la diversificación curricular. *Aula de Innovación Educativa*, 217, 29-33.
- Marcé, M. (2011). L'aprenentatge productiu, l'aprenentatge a través de l'experiència. *Guix. Elements d'Acció Educativa*, 374, 62-66.
- Martínez, M., Pérez, M. E., i Ascanio, A. (2017). El aprendizaje de conceptos relacionados con la actividad científica utilizando al taller de cocina como escenario pedagógico. *Revista de Investigación*, 41(92), 163-184. <http://ve.scielo.org/pdf/ri/v41n92/art09.pdf>
- Ólafsson, B., i Thorsteinsson, G. (2009). Design and craft education in Iceland, pedagogical background and development: A literature review. *Design and*

- Technology Education*, 14(2), 10-24.
<https://ojs.lboro.ac.uk/DATE/article/view/246/183>
- Parra, M. À., i Campillo, J. (2007). Les ciències naturals a través de l'hort escolar. *Guix. Elements d'acció Educativa*, 338, 24-31.
- Puigdellívol, I. (2015). L'Escola de Cecs, Sordmuts i Anormals de l'Ajuntament de Barcelona (1911-1939): una experiència truncada. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 26, 161-183. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.157>
- Ruiz-Gallardo, J. R., Verde, A., i Valdés, A. (2013). Garden-based learning: An experience with «at risk» secondary education students. *The Journal of Environmental Education*, 44(4), 252-270. <https://doi.org/10.1080/00958964.2013.786669>
- Salem, A. A. M. S. (2013). The effect of writer's workshop approach to develop functional writing skills of primary stage pre-service English language teachers in Egypt. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 2(5), 70-80. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.2n.5p.70>
- Shaw, A. (2017). Inclusion: The role of special and mainstream schools. *British Journal of Special Education*, 44(3), 292-312. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12181>
- Síndic de Greuges de Catalunya. (2021). *L'educació inclusiva a Catalunya*. https://www.sindic.cat/site/unitFiles/8067/Informe%20Educacio%20Inclusiva_cat.pdf
- Thorsteinsson, G., i Ólafsson, B. (2014). Otto Salomon in Nääs and his first Icelandic students in Nordic Sloyd. *History of Education*, 43(1), 31-49. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2013.835451>
- Torner, J., i Cirera, C. (2014). ¿Por qué trabajar el huerto en la escuela? *Aula de Innovación Educativa*, 228, 30-33.
- Vega Paramio, M. J. de la, i Garrido, M. J. (2000). ¿Para qué valen las aulas-taller? *Cuadernos de Pedagogía*, 293, 58-60.
- Verdugo, M. Á., i Rodríguez, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero: Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 39(3), 5-25.