

UNIVERSITAT DE BARCELONA
DIVISIÓ DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

ESTRATÈGIES D'INTEGRACIÓ

Anàlisi dels recursos educatius
en la integració escolar d'alumnes amb
necessitats educatives especials.

Ignasi Puiqdellívol



Tesi doctoral dirigida pel Dr. Cèsar COLL.
presentada al Departament de
Didàctica i Organització Escolar,
amb la tutorització del Dr. Francesc Imbernón.

*A la Maria del Mar i a la Marta,
per les hores escatimades.*

ÍNDEX

INTRODUCCIÓ	8
1. L'ESCOLA DAVANT LA DIVERSITAT	17
1.1. EL PROCÉS D'ESCOLARITZACIÓ	18
<u>Primeres respostes a la manifestació de</u> <u>necessitats específiques</u>	22
<u>Institucionalització de l'educació especial.</u>	24
*1ª fase: l'educació especial com a sistema paral·lel (24)	
*2ª fase: l'educació especial dins el sistema escolar (26)	
1.2. QÜESTIONAMENT DEL PARADIGMA HOMOGENEÏTZADOR..	28
<u>Els estudis d'eficàcia</u>	29
<u>El context social.</u>	32

1.3. NOUS TERMES PER A NOUS CONCEPTES.	38
<u>Necessitats educatives especials</u>	39
*El concepte de necessitat educativa (40)	
*Visió dinàmica del procés educatiu (43)	
*Trencament de la concepció nosològica de l'educació especial (44)	
*Visió no-paidocèntrica de l'escolaritat (45)	
*Implicacions organitzatives i funcionals (46)	
<u>Educabilitat i necessitat educativa.</u>	47
2. INCIDÈNCIA DEL DÈFICIT EN L'APRENENTATGE	50
2.1. DÈFICIT I HANDICAP.	51
<u>Precisions terminològiques</u>	51
<u>El potencial d'aprenentatge.</u>	53
2.2. FORMES D'INCIDÈNCIA	55
<u>Incidència nul.la.</u>	56
<u>Desajust formal.</u>	64
<u>Retard</u>	69
<u>Inaccessibilitat</u>	74
<u>Desajust estructural</u>	80
2.3. LA FUNCIO DE L'ESCOLA	82
<u>La integració escolar com a estratègia</u>	85
<u>Necessitats i provisions educatives.</u>	87
3. DESENVOLUPAMENT I APRENENTATGE A L'ESCOLA.	93
3.1. EL PUNT DE PARTIDA.	96
3.2. L'ACTUAL PROPOSTA CURRICULAR.	103
<u>El caràcter semi-obert del currículum.</u>	104
<u>Concepció constructivista de</u> <u>l'ensenyament-aprenentatge.</u>	112
<u>Enfocament integral</u>	117

3.3.	QÜESTIONS EMERGENTS: LES NECESSITATS DE RECERCA I TRANSFORMACIÓ.	119
4.	ÀMBIT DE LA RECERCA.	130
4.1.	FINALITAT	131
4.2.	METODOLOGIA	134
	<u>Selecció de casos</u>	137
	<u>Fonts d'informació</u>	140
	<u>El disseny de la recerca</u>	146
	<u>Elaboració dels resultats.</u>	148
4.3.	ALUMNES, MESTRES I ESCOLES.	158
5.	L'AVALUACIÓ DE NECESSITATS	168
5.1.	PRIMERES APRECIACIONS	169
5.2.	LA INTERPRETACIÓ DE LA CONDUCTA DE L'ALUMNE	181
	<u>Hàbits bàsics.</u>	183
	<u>Conductes motores.</u>	192
	<u>Trets de comportament.</u>	200
	<u>Sociabilitat</u>	209
	<u>Aprenentatges escolars</u>	215
6.	LA INTERACCIÓ.	228
6.1.	L'ESTUDI SOCIOMÈTRIC.	230
	<u>Procediment d'elaboració</u>	231
	<u>Representació gràfica dels sociogrames</u>	241

6.2. CONSTATAIONS A PARTIR DE L'ANÀLISI SOCIOMÈTRICA	258
6.3. L'ANÀLISI DE LA INTERACCIÓ.	264
<u>Situacions estructurades</u>	265
<u>Períodes intermedis.</u>	283
<u>Situacions no-estructurades.</u>	296
7. L'ORGANITZACIÓ DE L'AULA I LA PROGRAMACIÓ DE TREBALL.	307
7.1. LA CONCEPCIÓ DE L'ENSENYAMENT	309
<u>Objectius, resultats i mètodes d'ensenyament</u>	309
<u>Opcions organitzatives i didàctiques</u>	319
<u>Opinions entorn de la integració</u>	327
7.2. L'ORGANITZACIÓ DE L'AULA I LES PROGRAMACIONS DE TREBALL	330
<u>Els espais i la ubicació dels alumnes.</u>	330
<u>La planificació del treball.</u>	343
*Les programacions d'aula (344)	
*La programació com a resposta a les necessitats especials (351)	
7.3. TRETS RELLEVANTS EN LA PLANIFICACIÓ I ADEQUACIÓ DEL TREBALL DINS L'AULA.	364
8. L'ADEQUACIÓ DE RECURSOS.	368
8.1. ORGANITZACIÓ I CÀRREGS.	369
8.2. INSTRUCCIONS DE TREBALL	376
8.3. L'EXPLICACIÓ.	394

8.4. L'ORGANITZACIÓ PER TREBALL INDIVIDUAL	
I EN GRUPS	418
<u>Treball individual</u>	418
*Treball individual separat (420)	
*Treball individual adaptat (421)	
*Suport individual directe (425)	
<u>El treball en grups.</u>	428
9. ACTITUDS I VIVÈNCIES	438
9.1. LA VIVÈNCIA DEL HANDICAP.	439
9.2. ACTITUDS ENFRONT L'APRENENTATGE ESCOLAR . .	464
<u>Conflictivitat</u>	465
<u>Hiper-adaptació.</u>	469
<u>Adaptació activa</u>	474
9.3. ACTITUDS EN EL MESTRE	481
CONCLUSIONS	499
CONCLUSIONS GLOBALES	500
PROPOSTES DE TREBALL.	509
<u>Propostes de transformació de l'activitat</u>	
<u>educativa.</u>	510
<u>Necessitats de recerca</u>	517
REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	525

INTRODUCCIÓ.

A finals dels anys setanta combinava la meva docència universitària amb el treball a l'escola especial. Dins d'aquest àmbit havia començat ocupant-me de nois i joves amb problemàtica d'origen psico-social en institucions vinculades a la Protecció de Menors, però mig per atzar i mig per curiositat i interès em vaig anar especialitzant en el treball amb infants afectats per deficiència mental, primer en un centre per a profunds i finalment en una escola per a infants afectats lleument.

A aquelles alçades recordo que no érem pocs els mestres que ens sentíem en una cruïlla difícil de travessar. La nostra fita a l'escola era clara: propiciar oportunitats de desenvolupament als nostres alumnes per a què assolissin un màxim d'autonomia personal i d'integració en el seu entorn. I sabíem que això es traduïa en adquisició d'hàbits, en aprenentatges formals, en recursos socials i, sobretot, que disposàvem d'una eina essencial: la relació amb els nens i

nenes que ateniem i la que, espontàniament o induïda, s'establia entre ells. La maduresa personal, l'autoconeixement i l'auto-acceptació eren nuclis vitals en el procés de creixement de tot infant, però d'una manera especial d'aquells que es vèien obligats a conviure amb la presència d'un dèficit.

I és aquí on sorgien els interrogants més grans sobre la nostra tasca: volíem estimular el màxim les seves habilitats lingüístiques, però recordo que el llenguatge espontani dels alumnes de 6 i 8 anys a l'escola "normal" on treballava la meua companya era extraordinàriament més ric que el que hom podia escoltar, fins i tot en les situacions més estructurades, a la classe que duia jo amb nens i nenes de 12 a 14 anys. Volíem propiciar habilitats socials per a la convivència, però el pes de les conductes conflictives dintre del grup (lògicament conflictives atenent a la història de cada infant) marcava la seva dinàmica: com facilitar la interiorització d'hàbits socials i de convivència quan no se'n està banyat? Els companys que treballaven amb infants sords em parlaven de contradiccions encara més evidents, si hi cap: procuraven que els seus alumnes assolissin el llenguatge oral però, és clar, no tenia gaire sentit per aquells nens utilitzar-lo amb uns companys que no els sentirien!

Per això les primeres notícies que vam tenir d'experiències d'integració escolar constituïren un autèntic repte per tots nosaltres. Aquelles experiències havien sorgit en l'atenció d'infants amb deficiències sensorials i malgrat la precarietat de recursos semblaven assolir un grau acceptable d'èxit. Però encara hi havia força escepticisme entre els mateixos professionals i les polèmiques sovint eren molt radicalitzades.

Això no obstant, molts intuïem que calia treballar en aquella direcció per donar resposta a les necessitats que

detectàvem en el nostre treball i per resoldre també moltes contradiccions que no tenien solució a partir d'escoles segregades. Però el pas era difícil i els que estàvem decidits a donar-lo ho estàvem més per convicció ideològica que per una idea precisa sobre com calia fer-ho. Que intuïssim aquell camí no volia dir que oblidéssim la realitat, i aquesta ens mostrava que malauradament no eren pocs els nois i noies de 12 a 14 anys que arribaven als nostres centres després d'haver passat sis anys a l'escola normal, la majoria *escalfant cadira*, amb moltes hores de *passadís* a les seves espatlles i amb nivells de frustració i fòbia escolar que sabiem difícils de reduir.

Els passos no es podien donar unilateralment: calia replantejar el funcionament de l'escola i més enllà dels aspectes funcionals, caldria una revisió de les mateixes finalitats del sistema educatiu i de la ideologia que sustentava els procediments pedagògics aplicats.

Però els primers intents per dotar l'escola de recursos per atendre alumnes amb dificultats greus encara estaven molt marcats per una concepció massa diferenciadora del desenvolupament i l'aprenentatge de l'infant amb deficiències. Encara ens explicàvem l'evolució d'aquests infants en funció del dèficit, oblidant que aquest constitueix un tret que sens dubte influeix en el desenvolupament, però que no té perquè determinar-lo. Així els anomenats Programes de Desenvolupament Individual fàcilment induïen a una concepció molt abstracte del desenvolupament: els dissenys per a l'elaboració d'aquells programes proporcionaven una guia per construir programes individuals que sols després s'intentarien desenvolupar en un context integrat. En aquell moment tampoc eren estranys els intents d'elaborar *currículums paral·lels*, una altra vegada en funció del dèficit.

Però tot allò xocava amb les experiències d'integració

escolar més reïxides que, lluny d'aquells procediments, s'havien centrat en atendre els elements més inespecífics de les situacions d'integració: el treball de les actituds de mestres i companys, la desdramatització de l'abast de les dificultats de l'alumne, la recerca dels recursos educatius més útils a partir de la pròpia dinàmica de l'aula i l'escola i, òbviament, l'oferiment del suport específic requerit en cada cas.

Les propostes per a la reforma de l'Ensenyament Obligatori constituïren una inflexió en aquell procés. Efectivament, es deixava la terminologia dels Programes de Desenvolupament Individual per parlar d'adequació del currículum, no només com un canvi terminològic doncs aquella proposta curricular es basava en aquest concepte com a fonament de l'activitat de l'aula: l'escola i el mestre havien d'adequar un currículum amb nivells de concreció progressivament oberts a les necessitats educatives dels alumnes i al context on s'ha de desenvolupar l'activitat escolar.

En aquest marc conceptual era possible ubicar una recerca entorn de la integració escolar no centrada en el dèficit ni en l'elaboració de programes individuals. La recerca es podia centrar en l'activitat de l'aula i en la manera com es veu condicionada per la presència d'alumnes amb necessitats educatives especials i per la necessitat de donar-hi resposta. Disposàvem d'un marc per estudiar els recursos que hom movilitza de manera espontània o programada en aquestes circumstàncies, per apreciar la seva viabilitat i per detectar les necessitats que amb aquells recursos no queden cobertes.

* * *

Amb anterioritat al curs 88-89 em vaig centrar en l'elaboració d'un disseny que permetés una recerca contrastada sobre la dinàmica de l'aula en diferents situacions d'integració que poguessin cobrir un ventall ampli de necessitats educatives presents a l'escola. Després va començar la tasca de contactar amb mestres que estiguessin disposats a treballar durant dos cursos en un procediment d'auto-anàlisi i auto-formació que ens permetés endinsar-nos amb garanties en l'estudi dels processos d'integració escolar que protagonitzaven amb llurs alumnes. De tota aquesta tasca en surt el treball que aquí es presenta i que consta de dues parts clarament diferenciades.

La primera conté l'aproximació teòrica al nostre tema d'estudi: la integració escolar. A més d'una anàlisi històrica i comparativa dels processos d'integració duts a terme en d'altres contextos, s'inclou un aprofundiment al concepte de necessitats educatives especials. En aquest punt he prestat una especial atenció a l'acotament de la incidència real que els dèficits de diferents tipus i gravetat poden tenir en el desenvolupament i en les possibilitats d'aprenentatge de l'infant. Per descomptat que aquesta primera part inclou una revisió de la recerca existent en l'àmbit de la integració escolar, amb especial atenció a les investigacions centrades en l'aula que, encara que escases, són les que més podien orientar el nostre treball.

La segona part presenta pròpiament la nostra recerca. Les experiències d'integració abordades s'analitzen des de cinc perspectives diferenciades i complementàries: l'avaluació de les necessitats, la interacció, l'organització de l'aula i la programació del treball, l'adequació dels recursos i finalment les actituds i

vivències. Tot plegat acaba amb una síntesi de les conclusions més significatives i de les necessitats de recerques complementàries que la pròpia investigació planteja.

* * *

Les valuoses aportacions dels mestres que han format part, durant els cursos 1988-89 i 1989-90, de l'equip a l'entorn del qual ha girat el treball de camp, han estat imprescindibles. Sense la seva capacitat crítica i autocrítica i, sobretot, sense la seva disponibilitat, aquest treball no veuria ara la llum. Concretament, han format aquest equip la Rosa M. Caldera, l'Elisabet Dubreuil, l'Anna Fraile, la Montse Garolera, la Glòria Herrero, el Lluís Muñoz, la Rosa M. Parera, l'Àngels Pijoan, la Neus Roca i la Tona Sallent.

Encara que d'una forma anònima, no puc deixar d'esmentar tampoc el meu agraïment als nens i nenes que han participat en aquest projecte. Si la lectora o el lector d'aquest estudi poguessin percebre l'aire amb el que acollien habitualment la meva presència a l'aula en les sessions d'observació o en la presa de determinades gravacions, estarien en condicions de captar l'autèntic significat d'aquest reconeixement. Sens dubte han protagonitzat la fase més agraïda de la investigació que ens ocupa.

Tot i no participant, en sentit estricte, dins l'equip de treball esmentat més amunt, també cal agrair l'activa col.laboració d'altres mestres que també tenien cura dels nens i nenes que hem seguit. D'una manera especial a la Mercè Basora, el Vicens Creus, la Margarida Ferrer, la Violant González, l'Antònia Manjón, la Carme Nasarre i la

Raquel Sirera.

Aquesta col.laboració ha comportat també la implicació de les escoles C.P. Alcalde Marcet, C.P. Els Merinals, C.P. Joanot Alisanda, C.P. Joaquim Blume i de l'Escola Tarrés, de Sabadell, i el C.P. Bellaterra "L'Escoleta", de Cerdanyola, anexa a l'Escola de Mestres de la Universitat Autònoma de Barcelona. De llurs claustres i equips directius sols hem rebut col.laboració i facilitats en el desenvolupament de les tasques requerides per la recerca.

Conectar amb mestres i escoles va ser factible, en bona mesura, gràcies a la col.laboració del Departament d'Ensenyament de la Generalitat i de la Inspecció tècnica. Ja en una entrevista a l'inici d'aquest projecte van manifestar-hi un viu interès la Pilar Carasa i el Robert Ruiz, facilitant els contactes i medis inicials per endegar-lo. El projecte es va posar en marxa a través d'institucions que tenen cura del suport i seguiment de la integració d'alumnes amb necessitats educatives especials. Concretament hem pogut comptar amb la col.laboració de l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic de Sabadell, a través de la seva coordinadora, Teresa Massot; del Centre de Recursos per a l'Educació de Deficients Visuals "Joan Amades", a través de la seva directora, Carme Guinea i dels mestres i altres professionals responsables del suport, especialment la Marta Codina i la Teresa Mañosa. En sentit idèntic cal agrair la col.laboració dels responsables del suport a la integració d'infants amb trastorns motors del Centre "La Gavina" de Sabadell.

Però el desenvolupament d'una recerca d'aquestes característiques requeria de recursos i mitjans materials que òbviament no estaven al meu abast a títol personal. És aquí on cal agrair d'una manera especial l'òptima disposició que hi han mostrat en tot moment les responsables de Formació

del Professorat de l'Institut de Ciències de l'Educació¹ de la Univesitat Autònoma de Barcelona, Montserrat Antòn i Montse Pérez. La pacient atenció a les demandes que en el seu decurs anaven sorgint i el seu estímul han estat constants. La complementació d'aquest suport amb el rebut per part de l'Institut Municipal d'Educació de l'Ajuntament de Sabadell, i concretament la col.laboració de la responsable de la Secció de Formació i Promoció Educativa, Isabel Compte, ha facilitat, a més del suport logístic al desenvolupament de l'equip de treball, l'assessorament tècnic per a les gravacions videogràfiques, proporcionat per en Josep Puerta, del Programa de Mitjans Audiovisuais del Departament d'Ensenyament.

No voldria deixar de destacar, per la manera com ha contribuït a la configuració de la recerca i a l'agilitat de la fase de disseny, la bona disposició del *Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial*, de la *Dirección General de Renovación Pedagógica del Ministerio de Educación y Ciencia*, d'on voldria agrair especialment la col.laboració de Gerardo Echeita i Elena Martín. Com ja esmentaré en els apartats adients, bona part dels materials utilitzats en la recollida d'informacions contextuais provenen d'aquesta col.laboració.

D'altra banda, el procés d'elaboració dels resultats ha esdevingut lent i laboriós, alleugerit en gran mesura gràcies a l'ajut concedit per la Direcció General d'Universitats del Departament d'Ensenyament². Era aquesta una fase de treball molt individual, i en determinats moments quasi-claustrofòbica, en la que l'ansietat entorn de la validesa i utilitat dels resultats obtinguts sovint

¹ L'esmentat Grup de Treball ha estat subvencionat (núm.reg. T25EC00C.2075) per l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. Secció de Formació del Professorat.

² Aquesta investigació ha rebut l'ajut de referència 06.06.441.14/4 (DOGC núm. 1500; 2.10.1991) del Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

fèia acte de presència. Per això tenien una especial rellevància les visions externes i contrastades. Les lectures i les sempre valuoses observacions que els companys Feliciano Castillo i Àngel Forner varen fer de diferents capítols d'aquest treball més d'un cop contribuïren a desencallar fases particularment difícils de la seva realització. En aquest mateix sentit, les observacions fetes pel director-tutor d'aquesta tesi en el Departament de Didàctica i Organització Escolar, Dr. Francesc Imbernón, han estat un estímul constant.

El projecte inicial d'una recerca amb aital quantitat d'implicacions podia resultar, des d'una percepció externa, confús i fins i tot caòtic en determinats aspectes. És per això que deixo pel final l'agraïment a qui ha portat la direcció de la tesi que ens ocupa, el Dr. Cèsar Coll. Haig de confesar que en determinats moments de les primeres entrevistes en què analitzàrem el projecte i la seva posta en marxa, vaig tenir la sensació que hi tenia més confiança ell que no pas jo. I no cal dir com és digne d'agraïment una actitud semblant en les fases en què la incertesa sobre la viabilitat d'un projecte és gran. Les sessions de treball posteriors han contingut de tot: estímul, crítica, convergència i complementàrietat d'idees, contrast d'enfocaments divergents, re-estructuracions, ampliacions i reduccions de caire sintètic dels continguts abordats, etc. Però en cap d'aquests debats mai ha traspuat una pèrdua d'aquella confiança inicial, mantinguda fins la darrera sessió que conduiria aquestes pàgines a l'impresma.

Sabadell, a 23 de desembre de 1992.

1.

L'ESCOLA DAVANT LA DIVERSITAT.

Enfocar la qüestió de la integració escolar de nens amb necessitats educatives especials com una problemàtica que afecta un alumne o un reduït grup d'alumnes amb dificultats per accedir al sistema ordinari d'ensenyament és, com a mínim, un parany. Seria iniciar el nostre treball d'una manera excessivament focalitzada, propera i distorsionadora del nostre objecte d'estudi. Caldrà que ens plantegem la qüestió des d'un àmbit més ampli i ubicar el tema dins el context de la pròpia funció de l'escola. Perquè en definitiva, si avui estem cercant fòrmules que obrin l'escola a les necessitats dels que en són els principals protagonistes és perquè la institució escolar que hem heretat i contribuït a configurar, no es presta fàcilment a aquesta tasca.

El parany esdevindria en veure el procés d'integració escolar d'una manera unidireccional. Així, davant les

dificultats en el procés de desenvolupament i aprenentatge que semblen presentar determinats alumnes tendim a cercar els factors que les expliquen en els components individuals, en forma d'hipotètiques disfuncions evolutives, enlloc de plantejar-nos, en primera instància, si la pròpia escola com a institució està en condicions d'oferir a tots els alumnes un ambient propici per a l'aprenentatge i el creixement personal, i no només de fer-ho amb aquells alumnes que, per les seves pròpies aptituds i entorn, semblen necessitar-ho en menor mesura. L'especificitat de les necessitats que presenta l'alumne amb handicap, no sol ser el primer ni l'obstacle més difícil de sortejar. Tampoc el procediment per fer-ho ha de consistir necessàriament en promoure ajudes per aminorar els efectes del handicap que més allunyen el seu comportament del que d'ell s'espera en el medi escolar.

Ens enfrontem, doncs, amb la necessitat d'analitzar acuradament la funció de l'escola i la mesura en què s'ajusta a allò que en el nostre entorn cultural s'encomana a aquella institució. Sols a partir d'aquí estarem en condicions d'anar a les arrels del nostre tema d'estudi: l'anàlisi dels procediments que faciliten que l'escola s'ajusti a les possibilitats reals dels alumnes, especialment les específiques de la població infantil que més s'allunya del que hom anomena normalitat.

1.1. EL PROCÉS D'ESCOLARITZACIÓ.

Per anar als orígens de l'escola tal com l'entenem actualment no ens cal pas retrocedir més enllà del segle XVIII, concretament a l'obra del pedagog reconegut habitualment com a pare de l'escola popular, J. Pestalozzi (1746-1827). Amb ell, a partir de la creació d'escoles i

instituts, s'instauren les bases de l'escola actual, especialment pel que fa a la seva organització en graus i per l'inici del treball escolar amb grups nombrosos. Això comportava l'ús d'instruments i recursos didàctics adients a aquella nova situació: la pissarra, les tradicionals cantarelles de continguts a memoritzar, l'organització dels continguts en àrees, la seva distribució en cursos o nivells, etc., en són una bona mostra³.

No serà fins al següent segle i a començaments de l'actual quan aquest nou sistema educatiu comenci a afectar la majoria de la població infantil, a partir de la promulgació de les lleis d'obligatorietat de l'ensenyament; i això esdevé en un context social en el que es donen trascendentals canvis com a resultat del procés d'industrialització. Amb aquest, una societat bàsicament agrària, i a les ciutats gremial, comença a girar entorn de la indústria i experimenta unes transformacions que la fan cada vegada més complexa. A partir d'aquell moment augmentaran de forma espectacular els moviments migratoris del camp a les grans aglomeracions urbanes⁴.

Això comporta la demanda social d'un ens que s'ocupi de la població infantil en un moment en què la institució familiar experimenta una important transformació amb l'aparició del treball industrial. A la institució que n'esdevé se l'hi dóna una funció que depassa la simple custòdia: la preparació de la infància per a la seva integració a la societat adulta: la seva educació. Aquesta passa a ser, en el pla de les idees i principis, la funció primària de la institució escolar.

³Vegeu, p.ex., el clàssic estudi de M.A.Jullien: "Sistema de Educació de Pestalozzi". Fco.Beltrán Eds. Madrid,1932, o el pròleg de B.Sureda a la recent re-edició de "Com Gertrudis ensenya als seus fills". Eumo. Barcelona,1990.

⁴Vegeu al respecte les obres de E.Medina (1977) i de Y.Turín (1967) o el recent treball de C.Lloret (en premsa).

En el terreny de les idees no triguen a sorgir els qui veuen l'escola com un instrument de transformació i canvi social: el proveïment d'un sistema que faciliti l'accés a la instrucció de capes cada vegada més àmplies de la població infantil podia contribuir a esquerdar les barreres que separaven els diferents estrats socials i proporcionar una veritable igualtat d'oportunitats als ciutadans. Heus aquí l'essència de la idea motriu dels principals pioners i reformadors de l'escola actual, idea que comparteixo com a principi motriu o estimulador, però que el pas del temps ha matisat fins al límit. Els estudis realitzats a l'efecte ens autoritzen a concloure que l'escola com institució no sols no ha contribuït a esquerdar aquelles barreres, sinó que, a més, ha estat un instrument de reproducció de la pròpia estructura social⁵.

Les constatacions anteriors no ens poden fer obviar, ans al contrari, la transcendència del fenomen de l'escolarització. La progressiva extensió de l'obligatorietat de l'ensenyament ha incidit directament en la configuració dels models d'acció pedagògica, en l'organització de les escoles i en l'articulació dels currículums, coses que haurem d'analitzar en profunditat per entendre les possibilitats d'adequació de la institució escolar a la integració dels alumnes amb necessitats educatives especials.

Però la influència del procés d'escolarització no es redueix a l'àmbit estrictament escolar. El naixement i l'evolució d'una branca de la psicologia tan vinculada a l'educació com és la psicologia evolutiva, n'és una mostra. ¿S'hauria desenvolupat aquesta important branca de la psicologia moderna sense la coincidència en el temps amb el procés d'escolarització? Podríem hipotetitzar en els dos sentits. Això no obstant, la resposta és més categòrica si

⁵Vegeu Mateos, S. (1990) o, per a una perspectiva més ample Del Campo, S. (1985).

el que ens preguntem és quins paràmetres hauria seguit de no coincidir amb aquell procés. És factible pensar que tant l'objecte dels seus estudis com el desenvolupament metodològic d'aquella disciplina haurien estat ben diferents.

I és que l'escola necessitava una concepció del nen i de la seva evolució que donés suport a la tasca que li era encomanada, proporcionant a la vegada un model d'acció a partir de l'agrupació dels alumnes, de la graduació dels continguts i de l'apreciació dels resultats de l'ensenyament que s'hi impartia. En aquest context la psicologia evolutiva es desenvolupa a partir del paradigma del "nen tipus", entenent com a tal l'interès per l'estudi dels trets comuns entre la majoria de la població infantil, que permetien fonamentar científicament l'existència d'etapes o estadis de desenvolupament, en detriment de l'estudi de les diferències individuals.

Apareixen així les primeres escales de desenvolupament⁶ i fins i tot el pròpi concepte de Coeficient Intel.lectual que, com molt bé indica R. Zazzo (1973), pren sentit a partir de criteris pedagògics o escolars a l'ensem que els justifica. En una acurada anàlisi crítica del significat del Coeficient Intel.lectual, l'esmentat autor associa els límits de la debilitat mental i l'escolaritat dels infants amb aquestes paraules:

"¿La xifra de 50 com a límit inferior de la debilitat? S'obté, grosso modo, dividint per 15 (edat terminal del desenvolupament) la xifra de 7,5 (edat d'adquisició de la llengua escrita). ¿La xifra de 70 com a límit superior? La mateixa operació: és el quocient entre l'edat de 10-11 anys (edat d'adquisició del pensament abstracte) i l'edat terminal de 15 anys.

⁶Vegeu A.Binet (1911) o els acurats estudis de R.Zazzo, R.Perron i G.Netchine a Zazzo (1973).

Per tant, el que atorga el seu significat als C.I. són els criteris pedagògics i no el contrari."⁷

Zazzo, R., 1973. Pàg, 18.

Estem davant d'un exemple clar de la influència de l'escolarització en l'aparició de conceptes que utilitzarà a bastament la psicologia i a partir dels quals es justificarà posteriorment un determinat model d'organització pedagògica, tancant així el cercle.

Podríem concloure, doncs, que l'obligatorietat de l'ensenyament comportava dos efectes contraposats: d'una banda n'afavoria una visió homogeneïtzadora que progressivament l'ha anat centrant en els trets comuns entre els infants d'una mateixa edat. Però també és el mateix procés d'extensió de l'ensenyament el que posava sobre el taulell les contradiccions del model homogeneïtzador, amb l'aparició d'importans sectors de la població infantil que no s'ajustaven a les expectatives escolars: els que no seguien. Entre altres efectes, això provocaria la definició d'un nou terme, la debilitat o retard mental, amb una amplitud conceptual que encara avui ens sembla abusiva.

Primeres respostes a la manifestació de necessitats específiques.

Ja en una recerca anterior posava de manifest les relacions entre el procés d'instauració de l'ensenyament obligatori i la organització de l'educació especial (Puigdemívol, 1984). No és que no existeixin experiències d'atenció educativa d'alumnes amb necessitats especials

⁷El subratllat és nostre.

anteriors a l'obligatorietat de l'ensenyament, que hi són i valuoses. El que sugereixo és que no es pot parlar d'educació especial com a sistema estructurat, fins que arriba a una part significativa de la població afectada, no reduint-se a experiències més o menys personals i aïllades, al temps que es vincula amb la resta del moviment pedagògic.

Des d'aquest punt de vista, quan realment s'institucionalitza l'educació especial és quan es detecta que no tots els infants són escolaritzables en el model d'escola que anava sorgint. És llavors quan a partir de la hipotètica i sovint arbitrària distinció entre infants educables i no educables comencen a estendre's les institucions assistencials per aquells segons, els més afectats. Els que ho estaven menys, és a dir, aquells que no podien seguir l'escolaritat ordinària, però als que es reconeixia educabilitat, estaven en una situació més ambivalent. En el millor dels casos se'ls reconeixia el dret formal a l'educació, i per tant a rebre una atenció més enllà de la purament assistencial, amb la qual cosa la figura del mestre començava a intervenir en la seva atenció.

Amb el reconeixement de les possibilitats educatives d'aquests alumnes i de la necessitat de proveir-los d'un medi d'accés a la instrucció/educació, comença a estructurar-se l'educació especial tal com l'entenem ara i, el que és més important, a vincular-se amb els sistemes d'ensenyament existents: l'educació especial entra en el mateix paradigma de l'ensenyament ordinari. Per una banda tendeix a la homogeneïtat, iniciant un període en què el principal deler dels especialistes raurà en classificar les diferents tipologies d'anormalitat i graduar també els programes de treball a partir d'aquelles. Per altra, però, s'establirà una relació epistemològica entre la pedagogia enfocada als "anormals" i l'ordinària, de tal manera que els procediments assajats en la primera, no sols s'aplicaran posteriorment en l'educació ordinària, sinó que sovint

posaran en qüestió els seus procediments i el propi funcionament de l'escola.⁸

Institucionalització de l'educació especial.

L'ordenació cronològica del procés d'institucionalització de l'educació especial requereix diferenciar dues fases cavalcades en el temps, especialment durant el primer terç del segle XX. La segona d'elles afectarà d'una manera molt directa el concepte d'integració escolar i el moviment que en aquesta direcció sorgeix a la dècada dels anys seixanta.

*** 1ª fase: l'educació especial com a sistema paral·lel.**

La primera fase sorgeix de la necessitat de proveir amb mitjans d'escolaritat alternatius sectors de la població infantil que per presentar algun handicap en quedaven al marge. Aquesta fase, l'inici de la qual podríem ubicar en la creació de les primeres escoles per a sords i cecs a principis del ségle XIX, és una extensió lògica del procés d'escolarització i s'intensifica amb la obligatorietat de l'ensenyament, que en els països més industrialitzats comença a ser efectiva durant les primeres dècades del segle XX.

L'atenció educativa als deficients sensorials marca el naixement de l'educació especial com a subsistema del sistema d'ensenyament. En canvi, per raons que analitzaré

⁸Convé no perdre de vista l'origen de les innovacions pedagògiques més transcendents del segle passat. El treball dels seus autors, si més no inicialment, estava vinculat a l'educació d'anormals (segons la terminologia de l'època). Aquest seria el cas de Séguin, Montessori i Decroly (vegeu A. Michellet, 1977).

més endavant, l'evolució posterior d'aquest subsistema estarà molt més marcada per l'atenció a la infància afectada per diferents graus de deficiència mental, que durant el segle passat i les primeres dècades de l'actual era atesa bàsicament en centres mèdics/assistencials. No és estranya, doncs, la formació inicialment mèdica dels pedagogs que més han influït en el desenvolupament dels principals mètodes dirigits a la seva educació.

Aquest era el cas del jove metge⁹ Edouard Séguin, que entrava l'any 1840 a l'Hospici d'Incurables de París on assajaria, per primer cop en una aula per a nens deficients mentals, els primers trets del seu mètode per a l'educació d'"idiotes". Un procés similar viuria, 50 anys després, una jove doctora/assistent de la Clínica Psiquiàtrica de la Universitat de Roma anomenada Maria Montessori que, a partir del seu interès pels nens idiotes de l'hospital, va entrar en contacte amb la obra de Séguin. Com no deixaria de reconèixer, la traducció i reiterada lectura d'aquells textos tindria una gran influència en la seva obra.

No deixaria de ser una premonició dels futurs esdeveniments en l'educació especial que Séguin, després d'haver-se traslladat als Estats Units, on va contribuir a la fundació d'un bon nombre d'escoles especials inspirades en el seu mètode, recalqués la importància d'aplicar-lo també a l'educació ordinària, per trencar així el desajust existent entre els procediments pedagògics de l'època i les necessitats, especialment d'índole fisiològica i psicològica, dels infants.¹⁰

⁹Per bé que els seus biògrafs no hagin pogut aclarir si va acabar els estudis de medicina (vegeu Pelicier i Thuillier, 1980), l'anàlisi de l'obra escrita de Séguin no deixa dubte que disposava de profunds coneixements mèdics que fonamentaren tota la seva obra.

¹⁰Extrem que deixava ben pal·lès ja en el text: *Idiocy and its treatment by the physiological method* (New York, 1866), i que va defensar amb més vehemència com a Comissionat dels USA a l'Exposició Universal de 1873 a Viena en el seu *Report on Education* publicat l'any de la seva mort (1880). Citat per Pelicier i Thuillier (1980;30-2).

Al incidir en el replantejament dels postulats pedagògics, l'educació dels deficients mentals no podia restar com una simple perllongació del sistema educatiu: amplificava, com sempre ha fet, les virtuts i els defectes dels diferents recursos educatius que s'hi assajaven. Al ser posats a prova amb infants que no podien *aprendre*, malgrat el mestre se'n forçava la seva acurada anàlisi. Això ens introdueix de ple en el que hauríem de convenir com a segona fase del procés d'institucionalització de l'educació especial.

*** 2ª fase: l'educació especial dins el sistema escolar.**

La dialèctica que acabo de descriure iniciava un nou vincle en la dinàmica sorgida entre l'educació especial i l'escola. D'ella en sorgiran moltes de les més significatives aportacions pedagògiques dels inicis del segle XX, precisament com a resultat dels assajos duts a terme en l'educació de deficients mentals: l'educació fisiològica, el treball corporal, l'educació sensorial i perceptiva, la dicotomia entre els mètodes globals i sintètics en l'aprenentatge de la lectura, els primers assajos de pedagogia experimental, etc.

El fet que en aquesta fase es comencés a intuir l'aplicabilitat dels procediments usats en l'educació de deficients a l'escola ordinària no implicava, ni de bon tros, que hom pensés en un probable camí d'integració escolar mitjançant la flexibilització del funcionament d'aquella institució. En la bibliografia revisada no es troba cap indicatiu que permeti ni tan sols apuntar-ho. Sí disposem, en canvi, de dades suficients per afirmar que ens trobàvem davant l'aplicació d'un model mèdic-assistencial a l'educació especial i, per extensió, a la pedagogia. Es tracta d'un model que prioritzava un interès nosològic que, aplicat a l'educació, consistia en la progressiva

classificació de les deficiències en grups cada vegada més precisats, cercant el màxim d'homogeneïtat entre les característiques dels individus que els componen.

A nivell de sistema educatiu això suposava l'inici d'un llarg període en què es va potenciar la creació d'escoles cada vegada més especialitzades, en funció dels avenços en aquella tasca classificadora. Així assistiríem a la creació d'escoles per deficients mentals, sovint diferenciades per graus d'afectació (lleus, moderats, severs, profunds..), escoles per a infants cecs, sords, ambliops, escoles per a infants amb trastorns motors, algunes de les quals s'especialitzaven en paràlisi cerebral, i posteriorment escoles per a infants psicòtics i autistes.. Tot això sense oblidar les escoles que s'especialitzaven en alguna de les il.limitades possibilitats de combinatòria presents en les plurideficiències (Sords-cecs, paralítics-deficients, etc.).

Aquest enorme desenvolupament institucional de l'educació especial sols podia donar-se en països fortament desenvolupats i amb una estructura assistencial molt dotada econòmicament. Pels altres no deixava de ser una fita que contrastava amb una realitat escolar que amb prou feines permetia treballar amb grups extremadament heterogenis i sovint amb diagnòstics deficients, quan n'hi havia. Però, i això afecta molt el nostre tema d'estudi, l'abast de l'educació especial, institucionalitzada a partir del model mèdic-assistencial, no es limitava als infants que no podien ser escolaritzats a causa d'algun handicap. De fet es tractava d'un model que entrava de ple en els paràmetres homogeneïtzadors de l'escola i sota el qual es va començar a abordar la qüestió de la diversitat.

En aquest context és en el que es defineix durant el canvi de segle la debilitat mental com una incapacitat bàsicament escolar que afectava, i això era nou, un sector

molt ampli de la població infantil (Perron,1973: 59). L'adveniment de les primeres escales d'intel·ligència en facilitava la quantificació i, en la mesura en què contribuïa a donar entitat a aquell nou concepte, justificava la necessitat de l'educació diferenciada d'aquells alumnes.

L'educació especial començava a ocupar-se no sols dels infants no escolaritzables o educables als ulls de l'època, sino també dels que a l'escola presentaven dificultats d'aprenentatge de diferent intensitat. I això, sota un paradigma homogeneïtzador, no es feia des de la revisió del propi funcionament de l'escola sinó des del proveïment de serveis alternatius: aules¹¹ i escoles especials. A partir de la segona Guerra Mundial s'intensificarà l'interès per estendre aquest tipus de serveis escolars als infants qualificats com a inadaptats socials, caracterials, i als provinents d'ambients socialment desfavorits. Arribem així al moment en què comença a esquarterar-se el paradigma de la homogeneïtat.

1.2. QÜESTIONAMENT DEL PARADIGMA HOMOGENEÏTZADOR.

¿En quin moment i per quines causes es comença a posar en qüestió l'aplicació del paradigma de la homogeneïtat dins el model d'educació especial que s'estava desenvolupant?

La resposta esdevé complexa i no em veig pas en cor de precisar la intensitat amb què incideixen en aquell procés les diferents causes que hi intervenen. Però per a les

¹¹Em refereixo a les primitives "aules de perfeccionament", com aules tancades que, tot i així, constituïen ja un pas endavant, especialment a Alemanya a partir del 1909. Vegeu Prudhomeau (1967;89-95 i 100-137).

nostres intencions serà suficient considerar les que, d'acord amb la bibliografia revisada, semblen més determinants.

Els estudis d'eficàcia.

Hom acostuma a entendre la integració escolar, des de la perspectiva llatina, com el resultat d'un procés bàsicament ideològic derivat de les premisses que han sostingut els principals moviments de renovació pedagògica en els nostres països, especialment a partir dels anys 50: rebuig de la competitivitat i de la graduació escolar, sociabilització i integració en la comunitat, professor com a motivador/animador, paidocentrisme, personalització de l'ensenyament, relativització de les fites estrictament acadèmiques, etc.

De fet es tracta d'aportacions al meu entendre extremadament trascendents per a la corrent integradora i coincideixo plenament amb Monereo (1988: 16-18) en què sense elles, les experiències d'integració escolar en els nostres països canviarien radicalment. Però paradoxalment, les primeres i més definitives esquerdes al paradigma d'escola homogènia tradicional que comportaren el sorgiment de les corrents integradores en educació especial, provenien de recerques que hauríem d'ubicar ideològicament i metodològica a les antípodes dels moviments escolars als que ens acabem de referir.

Efectivament: la posada en qüestió del paradigma de la homogeneïtat, que en la pràctica de l'educació especial es tradueix en la provisió d'aules i escoles segregades, té molt a veure amb la que, utilitzant la terminologia de Gimeno-Sacristan (1982), qualificariem com a corrent efficientista

de la pedagogia americana derivada del moviment utilitarista de començaments de segle que, prenent la indústria com a model, s'aplicarà a l'educació.

No eren altra cosa que intents de mesurar l'eficàcia del sistema educatiu, els estudis que des dels anys 30, però especialment a la dècada dels 50, es van dur a terme a les escoles dels Estats Units de Nordamèrica amb la intenció d'objectivar els resultats del sistema d'aules segregades per als estudiants qualificats com a retrassats mentals educables, i avaluar si justificaven el considerable cost d'aquell sistema.

Com senyala Gottlieb en la revisió que feia l'any 1981 a l'*American Journal of Mental Deficiency*:

"Dels deu primers estudis d'"eficàcia" portats a terme entre 1932 i 1965, cinc no mostraven cap diferència significativa entre els nens ubicats en una o altra situació (Blatt, 1958; Goldstein et al., 1965; Ainsworth, 1959; Thurstone, 1959; Wrightsone, Forlano, Lepkowski, Sontag i Edelstein, 1959), i els altres cinc indicaven rendiments significativament millors en els nens RME¹² ubicats en aules ordinàries (Elenbogen, 1957; Mullen i Itkin, 1961; Bennett, 1932; Cassidy i Stanton, 1959; Pertsch, 1936). Ni un sol investigador presentava dades favorables a les aules segregades."

Ortega, J.L. i Matson, J.L., 1987. Pàg. 41.

Almenys pel que feia a l'eficàcia acadèmica, l'educació especial no funcionava prou satisfactòriament sota el paradigma de la homogeneïtat. El sistema de les aules segregades entrava així en crisi.

¹²Retrassats Mentals Educables.

Els estudis que se sortien de l'àmbit de l'estricta eficàcia acadèmica no eren tan determinants: mostraven les dificultats existents en la interacció entre els alumnes amb un cert dèficit o retard no atesos en aules segregades i llurs companys de grup. Esdevenia un fre al qüestionament dels sistemes segregats la constatació que els nens escolaritzats en aules separades eren més ben acceptats pels seus companys que els que restaven a l'aula ordinària. La percepció del "mal comportament" d'aquests alumnes semblava ser especialment determinant d'aquest rebuig (Johnson, 1950; Baldwin, 1958).

Però poc es trigaria a constatar també que aquest rebuig tenia més a veure amb l'estigma que s'atorgava als infants etiquetats de retrassats, que amb el seu comportament. De fet l'estudi de Gardner (1966), després de constatar la inexistència d'un augment en la freqüència de comportaments inadaptats en un entorn integrat, demostrava que els companys de grup no afectats percebien d'una manera diferent (més i amb més connotacions negatives) el mateix comportament inadaptat quan es donava en un company etiquetat com a retrassat.

L'anàlisi diferenciada dels factors que podien intervenir en l'estatus social dels alumnes retrassats començava, doncs, a matitzar els estudis anteriors i en aquell context anava prenent rellevància la identificació d'un factor que es mostrava molt important en el fixament de l'estatus social d'aquells alumnes: la pròpia actitud del professor¹³. Fou llavors quan es començaren a realitzar diferents estudis (Lapp, 1957; Flanders i Hamuvaki, 1960) que indicaven la forta influència que podien tenir les actituds dels professors que sovint, per diferents i complexes causes, presentaven sentiments de rebuig més o menys

¹³Els estudis sobre l'important paper de la procedència social de l'alumne en el seu estatus dins el grup són posteriors (vegeu Richardson i Royce, 1968 o Rist, 1970).

encoberts vers els infants integrats a la classe, fàcilment interioritzables per la resta del grup.

Durant la dècada dels seixanta, diferents revisions dels estudis anteriors intentaren harmonitzar l'ampli ventall de troballes, a vegades contradictòries. Especialment interessants des del nostre punt de vista són les conclusions de la que van efectuar Guskin i Spicker (1968). Aquests autors, després de fer una dura crítica metodològica dels estudis revisats, arribaren a la conclusió que de la seva globalitat (tant dels que palesaven la ineficàcia dels sistemes segregats com dels que constataven els problemes presents en el medi integrat) se'n podien deduir, com a mínim, dues conclusions:

1. Cap dels estudis fets justificava l'existència de les classes especials.
2. L'acceptació o no d'un o altre sistema calia argumentar-la, per tant, des de la consideració d'altres factors.

El context social.

Si bé les dades presentades en el punt anterior ens permeten concebre els estudis d'eficàcia com a primera pedra de toc a l'aplicació del paradigma homogeneïtzador (implantació d'aules segregades) en l'atenció de les necessitats educatives que es detectaven a l'escola, no ens autoritzen a menysvalorar la incidència d'altres factors en el sorgiment de les corrents d'integració escolar. Els que fan referència al context social cal considerar-los determinants en aquest sentit. Faré referència explícita a tres d'ells: el moviment antisegregacionista i de defensa

dels drets civils als Estats Units, l'impuls a les polítiques sectoritzadores en l'àmbit assistencial i la influència ideològica d'importants sectors socials en els moviments de renovació pedagògica d'alguns països europeus.

Pel que fa al moviment antisegregacionista americà cal constatar que pren un especial relleu a la dècada dels 60, coincidint amb la revisió dels treballs que en la dècada anterior havien intentat avaluar l'eficàcia de la provisió de medis d'ajuda especial a l'escola a través d'aules segregades i de l'establiment de nivells. Aquest darrer sistema, anomenat *Track System* als USA, consistia en l'agrupació dels alumnes segons el seu rendiment, promovent l'organització d'aules específiques per als més "lents", la qual cosa acostumava a ser discriminatòria per als alumnes d'estatus econòmics desaventatjats i/o pertanyents a minories ètniques, com es va fer pal.lès, més endavant, en reiterats i coincidents estudis citats a bastament per Dunn (1968) i Gottlieb (1981).

I foren precisament les contradiccions d'aquest sistema d'agrupació homogènia les que portaren a desplaçar la discussió entorn dels sistemes segregats, de l'àmbit pedagògic al de la jurisprudència. La transcendent sentència del jutge Wright del Districte de Colúmbia (U.S.A.), ordenant l'abolició dels nivells, sota la consideració que eren discriminatoris contra els alumnes "racialment o econòmicament desaventatjats" i per tant una violació de la Cinquena Esmena a la Constitució¹⁴, plasmava en el terreny legal l'autèntica contradicció existent entre les finalitats educatives explícites i la pràctica escolar inspirada en la homogeneïtzació de grups, que afectava de ple el model d'organització de l'educació especial als Estats Units.

Al centrar-se en l'agrupament d'alumnes no

¹⁴Vegeu Dunn (1968;7-8).

necessàriament etiquetats com deficients, la sentència de Wright no afectava directament l'organització de l'educació especial segregada. Però tal i com documenta Gottlieb (1981) en el seu pormenoritzat article, no trigaria en implicar els tribunals americans en la política educativa concernent a altres grups minoritaris: els nens amb deficiència mental i els afectats per qualsevol tipus de handicap.

Coincideixo amb aquest darrer autor en considerar l'article de Dunn (1968) com l'espurna desencadenant del moviment integrador als USA. Es per això que no me'n puc estar de transcriure'n un paràgraf que ha resultat premonitori dels esdeveniments posteriors i que il·lustra la transcendència de la pressió social que recollia i alhora potenciava la sentència de Colúmbia i el moviment legislatiu per ella desencadenat:

"Si jo fos un negre provinent d'un barri pobre o un pare desavantatjat que hagués tingut notícia de la sentència del jutge Wright i que conegués el que jo sé sobre les aules especials per als retardats mentals educables, a igualtat d'altres condicions, jo aniria als tribunals abans que permetre que les escoles etiquetessin el meu fill com "retardat mental" i el possessin en una "aula o escola especial segregada".

Ortega, J.L. i Matson, J.L., 1987. Pàg, 7.

En el context europeu també es varen realitzar, encara que amb notable retard respecte als estudis americans, alguns estudis d'eficàcia de l'educació segregada. Aquests posaven més èmfasi, però, en els efectes d'estigmatització social dels infants escolaritzats en sistemes segregats que en la seva eficàcia acadèmica (Emanuelsson, 1977; Stangvik, 1979). Això no obstant, ni aquests estudis ni els citats anteriorment van tenir a Europa la influència que tingueren en l'escola americana. Potser una de les causes n'era la pròpia inèrcia de l'educació especial, que a Europa comptava

amb una llarga història d'institucionalització en contrast amb la joventut del sistema escolar americà.

Sigui com sigui, les corrents d'integració escolar a Europa es vinculen més a l'evolució dels models d'assistència social i sanitària i a la influència ideològica de determinats moviments socials i polítics en les reformes escolars impulsades per importants moviments de renovació pedagògica, especialment a partir de la dècada dels anys 60. En la mesura que els diferents països comptaven amb importants infraestructures d'assistència social i sanitària i, com a resultat, amb sistemes d'educació especial més institucionalitzats, es veien més influïts per la reforma d'aquests sistemes a partir de la creixent implantació de polítiques sectorials. En els països que no gaudien d'infraestructures tant desenvolupades, en canvi, el contingut ideològic implícit en els moviments de renovació pedagògica esdevenia l'autèntic motor de la corrent integradora a nivell escolar.

Fonamentalment, la sectorització suposava una redistribució dels serveis assistencials que així s'apropaven a l'usuari, substituint la política de creació de grans centres, allunyats normalment del lloc habitual de residència de les persones que els podien utilitzar. Aquesta política sectoritzadora s'intensificà especialment a partir de la segona Guerra Mundial i comportà també, com senyala Monereo (1988: 20-23), una èmfasi de les tècniques de rehabilitació (eficàcia terapèutica en contraposició a assistència i cura), una orientació preventiva, interdisciplinarietat i potenciació del tractaments en règim ambulatori. Tot això no afectava directament el sistema d'ensenyament, però l'aplicació de polítiques sectorials començaria a canviar l'enfocament que es donava a la provisió de recursos en educació especial, cosa que quedaria ben pal.lesa amb les successives modificacions legislatives d'aquest àmbit educatiu.

Així, iniciatives legislatives dutes a terme en diferents països europeus transferirien la responsabilitat educativa, inclosa la de l'educació especial, als ens locals: a Anglaterra i Gal·les la Llei d'Educació del 1944 preveia aquesta transferència de competències i responsabilitats amb l'excepció de les atencions destinades als alumnes "no educables". La llei de 1970 eliminaria, fins i tot, aquella limitació. Quelcom semblant passaria als països nòrdics, dels que en seria un exemple la llei noruega del 1969 i especialment els reglaments suplementaris que l'any 1975 suprimirien la distinció entre educació d'infants normals i deficients, abolint les categories i institucionalitzant el dret a l'educació segons les necessitats de cada infant (vegeu Soder, 1984 i Vislie, 1984).

Però ja hem avançat abans que en països més propers al nostre, com seria el cas de França i especialment Itàlia, el moviment d'integració es dóna molt estretament vinculat a la renovació pedagògica. Mentre que en els supòsits anteriors les causes aparentment determinants dels respectius moviments integradors eren l'avaluació del sistema educatiu segregat o el replantejament de les estructures assistencials cap a fórmules més descentralitzades, en els països de l'àrea llatina el detonant per a l'establiment de les polítiques integradores sembla sorgir de l'impuls dels propis moviments pedagògics, amb fortes implicacions socials.

En aquest sentit no sembla aventurat suggerir que la manca d'estructures assistencials fortament desenvolupades, i per tant establertes, facilitava l'enfocament de polítiques d'integració com alternativa a uns models d'escola especial que difícilment podien oferir l'atenció adequada a la major part de la població de la que, per definició, havien de tenir cura. Obviament això era extensible a d'altres àmbits d'assistència i cal no oblidar

que el desenvolupament de la integració escolar en aquests països, i d'una manera molt accentuada a Itàlia, es produïa paral·lelament als moviments de desinstitucionalització en l'àmbit de la psiquiatria.

En aquest context hem d'entendre les successives normatives que apareixien en els països esmentats. A França, la *Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées* del 1965 ja propugnava la prioritat per les opcions que facilitaven a la persona deficient viure en el seu propi entorn natural. Això no obstant, aquella llei no es concretaria en mesures educatives fins deu anys després, amb l'aparició, l'any 1975, de la Llei Marc del 30 de Juny, que especificaria les diferents formes i procediments d'integració. La qüestió es plantejaria d'una manera més radical a Itàlia, on la Llei 118, del 30 de març de 1971 representava una forta aposta per a la integració dels infants amb deficiències i per a un canvi radical en la concepció de l'educació especial, tendent a suprimir, en la mesura de les possibilitats de l'escola, els circuits paral·lels d'escolarització (vegeu Informe OCDE, 1981 i Sanz del Rio, 1991).

En aquests contextos, el pes dels moviments de renovació pedagògica era evident en portar la iniciativa de les experiències d'integració escolar que conduïrien posteriorment als canvis legislatius esmentats. Així el moviment d'integració escolar s'inscribia entre les propostes de transformació de l'escola que propugnaven importants moviments renovadors, com seria el cas del Moviment de Cooperació Educativa (MCE). Si analitzem el procés d'integració escolar a Itàlia, difícilment el podrem entendre sense vincular-lo als postulats pedagògics i socials d'aquell moviment: d'una banda suposava una posada al dia dels principis pedagògics de l'Escola Nova, que en la seva pròpia filosofia comportaven la idea de la integració dels alumnes amb menys capacitat (treball

cooperatiu, grups d'aprenentatge, concepte integral de la formació, personalització de l'ensenyament etc.). D'altra banda comportava també una idea central en integració escolar: la vinculació de l'escola en el seu propi entorn i l'entendre la seva funció en el context de les demés institucions i serveis comunitaris. Encara avui, aquests són els principals eixos entorn dels quals gira la integració en aquests països (Canevaro, 1987: 353-391).

En síntesi, cal entendre la integració escolar com un fenòmen que es dona en els països desenvolupats, encara que mitjançant dinàmiques sensiblement diferents i que comporten alhora respostes diferenciades als problemes plantejats. En el tercer capítol analitzarem amb deteniment el procés d'integració escolar desenvolupat en el nostre país i en el context de l'estat espanyol. Però abans, i en ordre a establir amb certa claredat la terminologia emprada en aquest treball, ens ocuparem del concepte de necessitats educatives especials i de les implicacions pedagògiques que es deriven de la presència del handicap en el desenvolupament i aprenentatge de l'alumne.

1.3. NOUS TERMES PER A NOUS CONCEPTES

Especialment a partir de la dècada dels anys setanta es consolidava una visió de l'activitat educativa que comprenia l'atenció normalitzada dels alumnes amb dificultats d'aprenentatge derivades de la presència de diferents menes de handicap. La formulació del concepte de necessitats educatives, i l'apreciació de les necessitats educatives especials com un continu en relació a les demandes que l'escola havia d'acollir, va tenir-hi un paper destacat i esdevé avui un punt de referència inel·ludible en parlar d'integració escolar.

És per aquest motiu que dedicaré l'última part d'aquest capítol a l'anàlisi de la seva incidència històrica i de les implicacions educatives que encara avui planteja.

Necessitats educatives especials.

Des que l'any 1978 el britànic Comitè d'Investigació sobre l'Educació de Nens i Joves Deficients publicava el famós informe Warnok (1978) amb el títol de *Necessitats Educatives Especials*, aquest nou terme no ha parat de guanyar terreny en el vocabulari utilitzat pels professionals que d'una o altra manera estem vinculats a l'educació d'infants amb diferents handicaps. No es tractava en realitat d'un terme o concepte autènticament nou, doncs ja hem vist que havia estat usat amb freqüència des dels anys seixanta, especialment pels autors nord-americans.

L'informe Warnok, però, esdevenia una mena de síntesi d'aportacions amb la que aquest terme s'omplia de contingut, la qual cosa explica la seva ràpida difusió. I no sols s'acunyava un concepte, sinó que a partir d'ell s'articulava un conjunt de propostes¹⁵ dirigides a donar resposta a les necessitats educatives detectades en l'escolarització d'alumnes amb deficiències físiques i mentals. Malgrat que l'esmentat informe partia de l'anàlisi de la situació educativa a Anglaterra, Escòcia i Gal·les, la seva transcendència va depassar aquell àmbit i algunes de les seves conclusions esdevenen avui imprescindibles en la fonamentació de qualsevol treball dirigit a la integració escolar.

¹⁵No oblidem que es tractava d'un encàrreg parlamentari.

*El concepte de necessitat educativa.

Arribats a aquest punt cenyim-nos a l'estudi del concepte de *necessitats educatives especials* (a partir d'ara NEE) que es despenia de l'Informe Warnok. Traduint literalment l'esmentat informe, considerarem l'existència de NEE quan per garantir el procés educatiu d'un alumne es requereix alguna de les dotacions següents, o la combinació d'elles. Concretament:

1. La dotació de medis especials d'accés al currículum mitjançant un equipament, unes instal·lacions o uns recursos especials, la modificació del medi físic o unes tècniques d'ensenyament especialitzades;
2. La dotació d'un currículum especial o modificat;
3. Una particular atenció a l'estructura social i al clima emocional en els que es du a terme l'educació."

Warnok, M., 1978: Cap. 3.19.

Aquest enfocament de les NEE no constitueix, d'altra banda, un aspecte parcial de l'informe sinó que n'esdevé el nucli orientador de tots els temes que s'hi aborden. L'informe estableix amb claredat les finalitats de l'educació, encaminades a afavorir que l'alumne assoleixi un coneixement comprensiu de l'entorn i de les seves possibilitats d'incidir-hi, junt a l'autonomia personal necessària per desenvolupar-se en ell. D'aquestes finalitats no es pot excloure cap alumne: "*tot infant deficient, al marge de la gravetat de les seves dificultats, queda inclòs en el marc de l'educació especial. Cap infant no pot ésser considerat ineducable.*" (Warnok, 1987: 46)

El concepte d'educació especial canviava substancialment al dissociar-se del d'escola especial: les necessitats educatives esdevenen un continu que va de les menys a les més específiques. L'educació especial passa a

entendre's com "un continu de prestació que va des de l'ajuda temporal fins a l'adaptació permanent o a llarg termini del currículum escolar" (Warnok, 1987: 47). L'informe també fa determinades suggerències de caire terminològic, com per exemple l'ús de les nocions *dificultat d'aprenentatge* i *inadaptació* en relació als infants que necessiten ajudes en l'escolaritat actualment qualificats com *retrassats mentals educables* (en la nostra terminologia *deficients lleus i mitjos*) i als que presenten dificultats d'ordre emocional i de conducta, respectivament.

L'informe fa un estudi longitudinal complet de les necessitats educatives que cal atendre des de l'estimulació primerenca fins a les etapes posteriors a l'escolaritat, enfocant també les necessitats d'integració laboral.

Malgrat l'informe Warnok ha estat un punt de referència en les polítiques d'integració dels països occidentals, en cap moment planteja la possibilitat de supressió de les escoles especials. Els seus autors són extraordinàriament prudents a l'hora d'avaluar les possibilitats d'integració d'alumnes amb afectacions greus o amb necessitats educatives molt específiques:

"Una escola especial constitueix la millor alternativa per educar certs nens. Almenys en el cas de tres grups: el dels nens amb deficiències greus o complexes -físiques, sensorials o intel.lectuals- que requereixen instal.lacions especials o un coneixement docent expert, ja que seria impossible o almenys molt difícil i costós atendre'ls en escoles ordinàries; el dels que presenten trastorns emocionals o de comportament greus, amb dificultats per establir qualsevol tipus de relació o una conducta tan fora del normal o tan imprevisible que ocasiona problemes en una escola ordinària o el de nens amb deficiències de menor gravetat però que, en ser múltiples, no els permeten progressar, ni que sigui amb ajudes, a l'escola ordinària."

Warnoc, 1987: 54-55.

L'amplitud i, en certa manera, la imprecisió d'aquesta darrera observació fa que el procés d'avaluació de les NEE adopti un primer pla per al bon funcionament del sistema educatiu, punt pel que també s'interessa l'informe. El procés d'avaluació de necessitats també s'entén com un procés continu. En ell no es consideren les categories *diagndòstiques* sinó que s'avaluen les necessitats educatives de l'alumne que, en part, poden derivar-se de la deficiència presentada, però en gran part també, d'altres factors que no es poden obviar. En funció de la complexitat de la tasca avaluadora i de la necessitat de suport per part de personal especialitzat, s'estableixen cinc nivells d'integració, des de l'inicial, menys específic, que pot dur-se a terme a la pròpia escola, fins al cinquè nivell, que requereix el treball coordinat d'un equip multiprofessional.

També preveu l'informe l'ús de les escoles especials que en una política d'integració i tenint en compte, a més, la tendència al descens de la natalitat, s'aniran transformant en gran part en Centres de Recursos al servei de la resta d'escoles, dels alumnes integrats que requereixin serveis especialitzats i de l'atenció a les famílies.

En darrer terme destacaré la gran incidència que fa en les necessitats de formació del professorat: el comitè considerava imprescindible que la formació inicial de tots els professors contemplés d'una manera destacada un component d'educació especial junt a les mesures adients per assegurar la formació permanent dels professors en funció de les necessitats que es trobaran a les escoles.

Aquesta forçosament breu relació d'aspectes clau contemplats per l'Informe Warnok és feta per precisar l'abast del concepte de NEE en el context d'aquell informe. Deixant sentat que no es tracta d'un concepte tangencial, sinó del nucli d'una concepció educativa que comportava

trascendentals canvis a l'escola, passem a analitzar-ne els trets més rellevants i que representen un clar canvi d'enfocament al tradicional concepte d'educació especial. Al meu entendre podríem considerar quatre aspectes fonamentals: en primer lloc la visió dinàmica del procés evolutiu de tots els alumnes; en segon lloc, el trencament definitiu de la visió nosològica de l'educació especial; en tercer terme, una visió no paidocèntrica de l'escolaritat; i finalment, les importants implicacions organitzatives i institucionals d'aquesta concepció de les necessitats educatives.

***Visió dinàmica del procés educatiu.**

En la definició que transcrivia a l'inici destaca com a fòrmula definitòria de les NEE el requeriment de dotacions (de medis, de currículums adaptats) o d'intervenció en l'estructura social i el clima emocional en el qual es desenvolupa l'activitat educativa. Això ens palesa una concepció fonamentalment dinàmica d'aquella activitat: si bé el procés educatiu es tradueix en creixement personal de l'alumne, no és el resultat exclusiu d'un procés intern i individual, sinó que es deriva de la interacció d'un conjunt d'elements. Per tant, per afavorir-lo no n'hi ha prou amb la intervenció directa en l'alumne: l'atenció als diferents elements implicats en la dinàmica educativa és fonamental per respondre a les necessitats educatives plantejades.

Això comporta, alhora, una concepció dinàmica de les necessitats educatives. Les necessitats presents en un moment determinat de l'escolaritat no es deriven únicament de l'alumne, sinó més aviat de la seva situació en aquell moment i, per tant, de quelcom susceptible d'ésser modificat significativament. L'adequació de les provisions educatives que se li ofereixen ha de tendir a reduir l'abast de les seves necessitats en la mesura en què és possible

proporcionar-li majors nivells d'autonomia. Així, malgrat l'existència de dèficits més o menys permanents o inalterables, les necessitats educatives de l'alumne constitueixen quelcom dinàmic, la qual cosa justifica la importància de l'activitat educativa, especialment amb els alumnes afectats per alguna deficiència.

*** Trencament de la concepció nosològica de l'EE.**

En certa manera la concepció dinàmica del procés educatiu argumentada en l'apartat anterior comporta ja la resta de trets que volia destacar. Efectivament, de l'esmentat abans se'n dedueix que l'important no és la categorització de l'alumne d'acord amb els dèficits presents, categorització que podríem entendre com a nosològica en fonamentar-se en les afectacions que condicionen les seves possibilitats evolutives.

Aquesta visió, que portava a la concepció d'escoles específiques per a la població escolar amb determinats dèficits (deficiència mental, ceguesa, sordesa, etc.), sembla veure's desprovista de significat com a conseqüència de la concepció dinàmica de les necessitats educatives dels infants. D'aquesta manera, tot i que inevitablement molts dèficits condicionen les necessitats educatives dels alumnes que els pateixen, el conjunt d'aquestes sols es pot entendre en el context global de la situació de cada alumne i a partir de la consideració de tots els elements, tant personals com escolars, familiars i de l'entorn, que condicionen la seva evolució.

El coneixement estricte del dèficit primari que afecta l'alumne no ens capacita per preveure les seves necessitats educatives. Dit d'una altra manera, alumnes amb dèficits molt semblants (un mateix grau de deficiència sensorial, p.ex.) poden presentar necessitats educatives molt

diferenciades o, a l'inrevés, alumnes amb dèficits molt diferents poden presentar necessitats educatives de naturalesa molt semblant.

*** Visió no paidocèntrica de l'escolaritat.**

Els punts precedents ja ens han permès copsar que les NEE no esdevenen pròpiament una característica intrínseca de l'alumne, sinó que es deriven de la seva ubicació en contextos educatius concrets. Ens trobem, d'una banda, amb el que entenem per finalitats educatives, a les que ja hem fet referència, i d'altra amb uns alumnes que presenten situacions personals (incloses les derivades del seu entorn familiar i social) diferenciades. Entre les finalitats educatives i les característiques personals s'estableix una tensió que és la que dóna lloc al procés d'aprenentatge, procés que es veu afavorit a mesura que es disposa de les provisions adients a unes i altres, és a dir, el que entenem per currículum.

És en aquest sentit que faig referència a una visió no paidocèntrica de l'ensenyament. No s'entén que aquest consisteixi en cobrir determinades necessitats inherents a l'alumne, considerades en abstracte. Les necessitats d'aquest sorgeixen del contrast que formulava anteriorment. Veient-ho des d'una perspectiva més genèrica, els alumnes d'una determinada edat presenten determinades característiques evolutives comunes que sens dubte orientaran les seves necessitats educatives. Això no obstant, aquestes no es poden precisar a partir de la concepció abstracte de les característiques dels infants de la referida edat. Caldrà tenir en compte el seu entorn, els aprenentatges ja efectuats, la procedència social, etc. Sols amb la consideració dels diferents elements que intervenen en el procés educatiu d'aquells alumnes estarem en condicions de precisar l'abast de les seves necessitats

educatives, contraposant les finalitats a les que al·ludiem enteriorment amb les característiques personals i de l'entorn que puguem apreciar.

De la mateixa manera, quan ens enfrontem a necessitats educatives especials evitarem centran-nos exclussivament en les característiques de l'alumne, i menys encara en les que es deriven estrictament del seu dèficit. En aquests casos, més que mai, ens cal depassar una visió excessivament paidocèntrica. La intervenció educativa no ve determinada sols ni principalment per les característiques de l'alumne, sinó per la consideració dels diferents elements que intervenen en el seu procés educatiu.

*** Implicacions organitzatives i funcionals.**

Si hom observa la definició de NEE que es desprèn de l'Informe Warnok pot copsar directament com fonamenta la resposta educativa en accions que suposen la intervenció en la dinàmica de l'escola, en el currículum i fins i tot en la resta d'institucions que s'hi relacionen pel que fa a la seva funció educativa. Aquest concepte de NEE no es fonamenta, doncs, en actuacions estrictament dirigides a una intervenció terapèutica o compensadora, sinó que aposta per la dotació a l'escola dels mitjans adequats per enquadrar la resposta directa a les necessitats de l'alumne.

Enteses en l'accepció de l'Informe Warnok, l'avaluació de les NEE s'ha de fer a l'ensem a partir de l'avaluació de la situació personal i social de l'alumne i a partir de l'avaluació institucional dels mitjans que són a disposició de l'escola, que són els que caldra adequar per garantir la seva atenció. En conseqüència, l'avaluació de les NEE i el procés per donar-hi resposta tindran fortes implicacions organitzatives i institucionals, inevitables en el procés d'adequació requerit.

Educabilitat i necessitat educativa.

Encara que després de tot l'esmentat pugui semblar una redundància, és important ressaltar que un punt de partida important de l'informe Warnok i de qualsevol reflexió entorn de la integració escolar, és la consideració de l'educabilitat de tots els infants en edat escolar, al marge de la gravetat de les afectacions que presentin. En realitat l'informe no parla d'educabilitat en sí, sinó de la necessitat d'ubicar tots aquests infants en un marc educatiu, per contraposició als centres de finalitat assistencial, i de que *cap infant sigui considerat ineducable*.

Certament, avui no és necessari argumentar que fins i tot els infants amb deficiències més greus són susceptibles de progrés educatiu, és a dir, d'anar més enllà del pur ensinistrament, amb l'única condició de disposar de canals de comunicació que el facin mínimament receptiu a la intervenció educativa. Això no obstant, per ser realistes cal tenir en compte que el concepte d'educabilitat a què ens referim implica possibilitats de canvi real per part dels alumnes, d'accés a diferents nivells de coneixement, i que aquest concepte està molt lluny del que es podia entendre com educabilitat en altres èpoques en què aquesta estava centrada en la transmissió de determinats coneixements i l'accés a habilitats que es consideraven escolars per excel·lència i definitòries, per tant, de les possibilitats educatives de l'infant: l'accés a l'aprenentatge de la lectura, escriptura i càlcul (aprenentatges instrumentals), a un cos d'informacions "culturals" mínimes i generals (conceptuals) i a determinats valors "morals" o tendències de comportament (actitudinals).

Avui seguim entenent que l'educabilitat comporta

possibilitats d'evolució en aquells tres àmbits, però això no implica necessàriament que, per ser considerat educable, l'alumne hagi de comptar amb possibilitats d'accedir a un determinat nombre de coneixements fixats en el currículum de l'escolaritat obligatòria, ni que hagi d'assolir les habilitats escolars que normalment hi figuren.

¿Quins són els principis i les finalitats que donen caire educatiu al treball amb qualsevol alumne i que fan que aquest depassi l'àmbit purament assistencial, que era el que tradicionalment caracteritzava l'atenció dels més afectats?

L'Informe Warnok els descriu amb aquestes paraules:

"...augmentar el coneixement que el nen té del món en què viu, a l'ensenyar-li la seva comprensió imaginativa tant de les possibilitats d'aquell com de les seves pròpies responsabilitats en ell; i, segon, proporcionar-li tota la independència i autosuficiència de la que sigui capaç, ensenyant-li amb aquella finalitat, tot allò que l'hi sigui necessari per trobar un treball i estar en disposició de controlar i dirigir la seva pròpia vida."

Warnok, 1987: 46.

Des d'aquesta perspectiva, qualsevol alumne amb qui es puguin establir canals de comunicació és susceptible d'experimentar progressos a nivell educatiu. Sens dubte que el lector haurà captat que aquesta insistència en precisar que es necessita algun canal de comunicació entra en contradicció amb l'informe Warnok, doncs estic posant un requisit que sens dubte comporta que "algun infant pugui no ser considerat educable".

Encara que aquesta discussió afecti sols una molt petita part de la població infantil, a la que no adreçarem la segona part d'aquest estudi, considero que un dels perills

més importants amb els que s'enfronta la recerca entorn de la integració és l'extrapolació poc acurada de les conclusions obtingudes a sectors de la població infantil amb nivells d'afectació no comparables als de la població habitualment contemplada per aquests tipus d'estudis.

Situats en el pla dels principis és fàcil i factible admetre el dret de l'infant a rebre atencions educatives. Però si no volem caure en simplicitats tan autocomplaents com estèrils, haurem de convenir que "tenir dret a.." no comporta necessàriament "estar en condicions de..". La declaració del dret a la salut o a la vida no comporta l'erradicació de la malaltia ni de la mort. Malauradament no es poden abolir per la via legal. La via legal i la dels principis, en el millor dels casos, estimulen el desenvolupament de les condicions per a que els esmentats drets es puguin fer efectius. Portat això a l'àmbit educatiu té una conclusió tan clara com incòmoda.

Si acceptem com a finalitat educativa la descrita en l'informe Warnok, que bàsicament comporta un procés de COMPRESIO de l'entorn i el desenvolupament d'habilitats encaminades a l'AUTONOMIA personal i social: ¿estem en condicions d'assegurar aquest procés a tota la població infantil, amb independència del handicap que els afecta?

Contestar la pregunta anterior comporta preguntar-nos quines són les autèntiques possibilitats de desenvolupament i aprenentatge dels nens i nenes afectats per dèficits que comporten diferents nivells de gravetat, procurant entendre les possibilitats d'intervenció de l'escola en el seu procés de creixement personal. D'això ens n'ocuparem en el proper capítol.

2. INCIDÈNCIA DEL DÈFICIT EN L'APRENENTATGE.

En aquest capítol ens ocuparem dels efectes que els diferents tipus de dèficit poden tenir en el procés de desenvolupament i aprenentatge de la persona. Em proposo delimitar quins handicaps podem entendre com inevitables, o en gran mesura inevitables, i quins responen bàsicament a la inadequació de la resposta que la persona rep del medi, principalment dels entorns familiar i escolar, per la clara funció educativa de què disposen.

Per fer-ho caldrà, en primer terme, precisar l'accepció que donem als conceptes de dèficit i handicap. Després caldrà analitzar les afectacions més importants que poden condicionar el procés de desenvolupament i aprenentatge de l'infant, interrogant-nos per quines són les seves conseqüències directes i indirectes. Aquesta anàlisi també ens haurà de proporcionar una visió més acotada de l'abast de les necessitats educatives d'aquests infants i de les seves autèntiques possibilitats i limitacions. Finalment i

a partir de tot l'anterior intentaré plantejar la qüestió dels entorns més adequats per estimular el seu procés educatiu i de les funcions que l'escola hi pot assumir.

2.1. DÈFICIT I HANDICAP.

Precisions terminològiques.

Si considerèssim els termes dèficit i handicap com a sinònims seria absurd l'ús d'un terme d'origen anglosaxó per referir-nos a un concepte suficientment delimitat amb la més propera accepció de dèficit. Però no és aquest el cas.

Si consultem les possibles traduccions del terme anglès *handicap* ens trobarem amb els corresponents catalans *desavantatge* i *destorb* (vegeu, p.ex., el *Diccionari Anglès-Català* de la Fundació GEC., 1983). Ambós conceptes suggereixen dificultat en l'assoliment de determinades fites o funcions, però no una impossibilitat d'accedir-hi. Una *desavantatge* o un *destorb* són dificultats compatibles amb les idees de recuperació o sortejament.

Pel que fa al concepte de dèficit, l'anglès també disposa d'aquest substantiu, encara que el reserva principalment per a la seva accepció financera: manca de recursos financers, dèficit pressupostari. En canvi sí que disposa de l'adjectiu *deficient*, traduïble per les accepcions catalanes de *deficient*, *escàs*, *incomplert*, *defectuós*, *anormal*. Vinculat a aquest adjectiu hi ha el substantiu *deficiency*, referit a l'afectació que origina les anteriors manques, defectes o insuficiències.

Els termes dèficit i handicap presenten doncs accepcions sensiblement diferents. Per definició el primer té unes connotacions més estàtiques, en consonància amb les concepcions de manca i insuficiència. El segon pren el caire més dinàmic amb el que concebem la pròpia naturalesa dels destorbs o les desavantatges. És per aquest motiu que sembla pertinent la discriminació entre els conceptes de dèficit i handicap aplicats al desenvolupament de la persona. Efectivament, si la insuficiència o manca de determinades funcions provocada per la presència d'un dèficit la podem entendre com a l'origen de dificultats de desenvolupament i aprenentatge, el handicap sembla, al contrari, ser-ne la conseqüència. El caràcter més dinàmic del concepte de handicap consisteix en que, si bé l'entenem com a conseqüència del dèficit, no podem concebre'l únicament des d'aquesta perspectiva. El dèficit pot esdevenir un element de major o menor incidència, però sempre combinat dins el conjunt d'elements personals i de l'entorn que també incideixen directament en el desenvolupament personal.

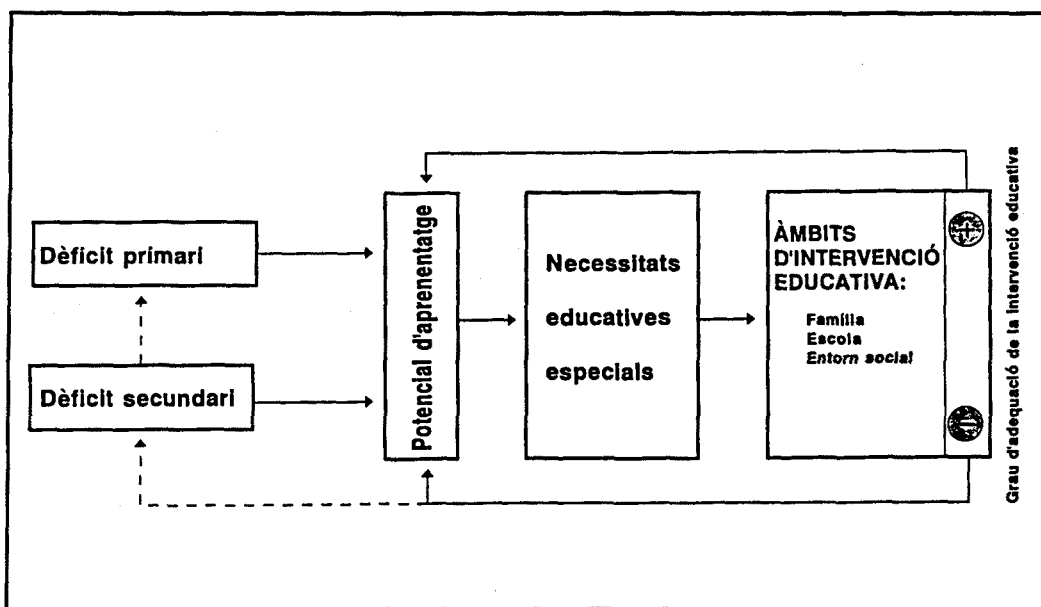
La presència d'un mateix dèficit, p.ex. una paràlisi per lesió medular que faci necessari l'ús de la cadira de rodes per als desplaçaments, comportarà handicaps de naturalesa radicalment diferent a una persona en condicions socials per accedir a una vivenda adaptada i seguir desenvolupant la seva activitat professional, que a una altra que no disposi d'aquelles possibilitats.

Des del punt de vista pedagògic la diferenciació anterior també és de gran utilitat, especialment si considerem l'actitud a prendre davant el dèficit i el handicap en el desenvolupament de la persona i, en particular, de l'infant. Davant el dèficit, l'actitud més adequada sembla l'acolliment. Un dels processos més importants que qualsevol persona ha de dur a terme en enfrontar qualsevol dèficit, especialment els adquirits però també davant els congènits, és assumir la realitat de la

seva presència i les implicacions que té en el seu desenvolupament. En canvi, l'actitud més adequada pel que fa al handicap sembla la reducció. Efectivament, es tracta, com hem vist, d'un concepte molt més dinàmic i, per tant, manipulable. La pretensió de reduir el handicap no és, doncs, una pretensió quimèrica, sinó la que hauria de definir la intervenció educativa en l'infant deficient¹⁶.

El potencial d'aprenentatge.

Portades les consideracions anteriors al procés educatiu de l'infant podríem entendre que el dèficit condiona el seu potencial d'aprenentatge (vegeu



Ilustr. 1 Incidència del dèficit en l'aprenentatge.

il.lustr.1). Definit aquest com les possibilitats d'aprendre i d'evolucionar en el procés de creixement personal, podem

¹⁶Estic en deute amb el professor Andrea Canevaro, de la Universitat de Bolònia, per les nocions combinades d'acceptació del dèficit i reducció del handicap.

entendre que condiciona, a l'ensem, les necessitats educatives del nen o nena. En aquest sentit, el requeriment d'usar unes o altres provisions educatives vindrà determinat, en gran mesura, pel potencial d'aprenentatge de què disposi. Però la clau de tot aquest procés romandrà en l'adequació de la resposta que es rebí de l'entorn. A mesura que aquest s'ajusti a les necessitats de l'individu es redueix el seu handicap, és a dir, les limitacions que el dèficit comportava en el seu procés de desenvolupament. Però a l'inrevés, a mesura que la resposta de l'entorn no s'adequa a les necessitats de l'individu, el seu handicap augmenta.

En el primer cas podríem entendre que la reducció del handicap comportava un augment del potencial d'aprenentatge. Així, a mesura que un nen o una nena sords disposen d'una estimulació adequada per utilitzar el llenguatge verbal i per captar-lo, es redueix el handicap comunicatiu que es derivava de la sordesa i augmenta el seu potencial d'aprenentatge en poder-lo utilitzar. Però també hem d'entendre que una inadequada resposta de l'entorn té un efecte contrari. En aquest cas, per exemple, el retard greu en la intervenció educativa pot situar aquells infants en una posició difícil quant a la seva escolaritat i augmentar el handicap que comporten les dificultats de comunicació, reduint el seu potencial d'aprenentatge.

Però l'esquema va encara més enllà. Certament les inadequacions en la resposta de l'entorn poden disminuir el potencial d'aprenentatge. Però quan són especialment greus l'únic efecte no és aquest. L'experiència ens mostra que llavors poden esdevenir l'origen del que haurem de considerar com a dèficit secundari. Efectivament, si la situació anterior es perllonga, situant aquells infants davant reiterades experiències de fracàs, no és difícil pensar en l'aparició de dificultats d'adaptació amb conductes reactives enfront de l'activitat escolar.

Malauradament no són pocs els casos en què tots aquests factors generen una problemàtica greu en la personalitat de l'infant i en el seu procés de socialització que, un cop instaurada, esdevé un autèntic dèficit afegit que necessàriament haurem de considerar secundari al no poder, en cap cas, atribuir-lo directament a la sordesa.

2.2. FORMES D'INCIDÈNCIA.

Tal i com l'acabem d'entendre, el dèficit esdevé només una d'entre les moltes característiques o trets personals que condicionen el desenvolupament de l'individu. Per això ens interessa qüestionar-nos les diferents formes amb què els diferents trets de la personalitat de l'infant poden incidir en el seu aprenentatge, entès aquest en la seva accepció més àmplia. De ben segur que això ens permetrà ser més precisos a l'hora d'entendre quina influència hi tenen les limitacions que poden derivar-se del dèficit.

En parlar de dèficits em referiré als que semblen afectar directament almenys alguna de les àrees fonamentals en el desenvolupament de l'infant. Parlaré, per tant, dels dèficits motors, perceptius, intel·lectuals i els que afecten directament el desenvolupament emocional. Em limitaré a aquestes alteracions, doncs en tots aquests supòsits sembla admesa la possibilitat de pensar en un origen endogen. Per tant es tracta de limitacions que l'infant presenta com a "dotació de base" en les situacions d'aprenentatge de les que és protagonista més o menys actiu.

Abans ja he senyalat que l'actitud més adequada davant el dèficit és l'acolliment. Per això té molt d'interès, des de la vessant educativa, entendre quines són les

conseqüències directes d'aquell, les que hauríem de considerar inevitables a partir dels nostres coneixements actuals, i discriminar-les d'aquelles que en són conseqüències secundàries i, per tant, susceptibles de modificar-se significativament a partir d'una adequada resposta educativa. Com ja s'ha argumentat abans, aquestes darreres configuren en gran mesura el que entenem com a handicap, davant el qual l'actitud més adient és la que tendeix a la seva reducció.

Si entenem el dèficit com una característica o un tret personal susceptible d'alterar el procés de desenvolupament i aprenentatge de la persona, podem convenir que pot influir en aquell procés de cinc formes diferents: no tenir-hi cap incidència, és a dir, una *incidència nul.la*; provocar variacions individuals significatives d'aquell procés, el que qualificaré com a *desajust formal* quan es tracti d'acomodacions a les condicions en què es dona l'aprenentatge o com a *retard*, quan es tracti de variacions derivades de la presència de dèficits maduratius. En darrer terme consideraré les situacions en què hom pot presumir raonablement la impossibilitat d'accedir a determinats aprenentatges, amb el terme d'*inaccessibilitat* i les situacions de desenvolupament i aprenentatge que difícilment obtenen explicació a partir dels patrons que l'expliquen en la resta de la població, utilitzant en aquest supòsit el concepte de *desajust estructural*.

Incidència nul.la.

Quan determinats trets personals no tenen cap incidència apreciable en els diferents àmbits d'aprenentatge, podem parlar d'incidència nul.la. Resulta obvi que el color dels cabells, dels ulls o fins i tot el

fet d'usar ulleres correctores i moltes altres peculiaritats, no tenen cap incidència per a la majoria o inclús tots els aprenentatges. Ara bé; quan parlem de dèficits significatius en funcions com les que esmentàvem abans, ¿podem parlar d'incidència nul.la?

Des d'una percepció global de l'aprenentatge la resposta ha de ser forçosament negativa. Les funcions implicades en la nostra evolució motora, perceptiva, cognitiva i emocional són suficientment importants i requerides en l'aprenentatge com per privar-nos de pensar que la seva pertorbació no alteri o limiti el nostre desenvolupament. Això no obstant, aquesta incidència sovint és molt més limitada del que hom acostuma a pensar.

Efectivament, quan una persona presenta determinats trets que la diferencien dels altres, les peculiaritats de la seva evolució personal fàcilment les relacionarem amb aquell tret, arribant fins i tot a entendre'l com la principal causa d'aquelles peculiaritats. En aquest sentit hi ha hagut un abús en l'atribució de moltes conductes i característiques evolutives de l'infant deficient a la presència del dèficit, quan l'anàlisi més acurada de la seva evolució ens mostra que moltes d'elles són el resultat d'altres característiques personals i especialment de la presència d'intervencions educatives desajustades.

Hi ha dèficits que ja per definició afecten el conjunt del desenvolupament de l'infant i, per tant, les seves possibilitats d'aprenentatge en totes les àrees; el que podríem entendre originats per *afectacions d'incidència global*. Es tracta de la deficiència mental i de les pertorbacions emocionals greus. En ambdós casos no és possible parlar d'incidència nul.la. Però quan ens referim a dèficits motors i sensorials, que per contrast podríem entendre originats per *afectacions d'incidència limitada*, sols podrem parlar d'incidència nul.la en relació amb certes

àrees de desenvolupament i aprenentatge no afectades pel dèficit. Caldrà precisar amb alguns exemples aquesta afirmació.

Centrem-nos primer en els dèficits motors. Per definició comporten la manca o precarietat en el desenvolupament de determinades o totes les habilitats motores. La pregunta que ens podríem fer és doble: ¿Fins a quin punt afecta això el desenvolupament i les possibilitats d'aprenentatge de l'infant en l'àmbit de la seva motricitat?, i a continuació: ¿com afecten les limitacions motores el desenvolupament global de l'infant i especialment el seu desenvolupament cognitiu, que tant condiciona les possibilitats d'aprenentatge?

Cap de les dues preguntes resulta fàcil de contestar, doncs la majoria de pertorbacions motores en l'infant tenen un origen neurològic i és difícil esbrinar si les dificultats de desenvolupament i aprenentatge detectades són conseqüència de la limitació de les seves habilitats motrius o una conseqüència directa de l'afectació neurològica.

Per salvar aquest escull resulten de gran utilitat els estudis realitzats amb infants que pateixen trastorns motors d'origen no neurològic. D'aquesta mena d'estudis se'n varen poder realitzar molts als Estats Units durant els anys seixanta i setanta amb infants afectats per la talidomida¹⁷. En trobem una acurada revisió en el treball de Vicky Lewis (1987: 82-103) en el que arriba a interessants conclusions. En primer lloc, que el paper de l'experiència motora, i particularment la manipulativa, en el desenvolupament de les habilitats motores de l'infant és més relatiu del que hom sol atribuir-li, en favor del paper jugat per la pròpia maduració. L'observació de la ràpida evolució d'infants

¹⁷Fàrmac d'efectes sedants que administrat en els primers mesos de l'embaràs pot provocar importants malformacions fetals, entre d'altres una manca de desenvolupament de les extremitats, especialment dels braços.

sense braços, a partir del moment d'implantació de pròtesis ortopèdiques, esdevé eloqüent en aquest sentit.

En segon terme, deixant de banda les habilitats directament vinculades a la limitació física que pateix l'infant, el desenvolupament motor d'aquest, mesurat amb escales específiques, es veu poc afectat, amb l'excepció de les afectacions físiques més severes (Lewis,1987: 84). I finalment, els estudis revisats relacionen més el grau de desenvolupament global dels infants amb factors exògens, com el temps d'hospitalització o les condicions escolars i familiars, que amb la pròpia extensió de l'afectació motora. L'autora conclou amb aquesta consideració:

"Aquests darrers casos i estudis d'infants afectats per la talidomida demostren que tot i sense la normal complementació dels braços, aquests infants troben manera de dur a terme tasques motores usant allò que tenen. Això no obstant, la mobilitat estarà limitada quan les cames i els malucs de l'infant estan malformats o absents, i els infants amb handicaps motors severos no seran capaços de desenvolupar habilitats motores semblants a les de l'infant normal."

Lewis,V., 1987: 85.

Quan intentem esbrinar la incidència en el desenvolupament i en les possibilitats d'aprenentatge d'afectacions més freqüents entre nosaltres, com són la paràlisi cerebral infantil i l'espina bífida, les conclusions són menys clares, doncs ambdues afectacions tenen un origen neurològic. Això no obstant, l'ampli estudi realitzat per Lorber l'any 1971 (Lewis, Op.Cit.: 87-88) entre una població de 134 afectats per espina bífida, ens permet discriminar entre les conseqüències estrictes de la limitació motora i les que es deriven de l'abast de la lesió neurològica.

Aquest autor va relacionar el grau d'afectació motora d'aquells infants amb el seu rendiment intel·lectual, diferenciant tres grups: els que tenien menys possibilitats d'estar afectats per lesió encefàlica (que no presentaven hidrocefàlia), els que tot i presentant hidrocefàlia no havien necessitat la implantació de vàlvules de drenatge (les hidrocefàlies menys acusades) i finalment, els que sí havien requerit aquella implantació. Aquests darrers eren els més susceptibles d'haver sofert una lesió encefàlica.

Els resultats d'aquell estudi mostraven amb claredat que dels infants amb afectacions motores greus i extremes estudiats que no patien hidrocefàlia (N=19) sols quatre presentaven un retard mental significatiu (QI<80), mentre que dels 70 amb aquell nivell d'afectació motora i implantació de vàlvula n'hi havien 34 que no arribaven al quocient indicat. No podem considerar determinants les dades d'aquell estudi, doncs la presència de lesió encefàlica sols era inferida per Lorber. Però sí que resulten indicatives per pensar que el dèficit físic, per ell mateix, no sembla causa suficient per justificar la manca de desenvolupament cognitiu.

Quan les afectacions motores de l'infant tenen el seu origen en una lesió encefàlica, com és el cas de la PCI, a més del risc d'afectació d'altres funcions (p.ex. les perceptives), l'afectació motora té una característica especial. No es tracta d'una afectació topogràficament delimitada de forma estricta en determinades parts del cos, sinó que normalment comporta alteracions més globals de to, postura i moviment. En aquests casos la incidència en el desenvolupament motriu de l'infant està fora de dubte. Però ¿impliquen necessàriament la pertorbació de les possibilitats d'aprenentatge en tots els demés àmbits? ¿Quines són les autèntiques conseqüències de la PC en el desenvolupament cognitiu de l'infant i en les seves possibilitats d'aprenentatge?

Malgrat la disparitat de dades amb què topem quan cerquem el percentatge de la població amb PC afectada també per retard mental i el parany que suposa la terminologia francesa de l'*Infermité Motrice Cerebral*, excloent per definició la població amb afectacions intel·lectuals associades a la paràlisi (Unesco, 1977: 197-8), hem de ser realistes en convenir que pràcticament la meitat de la població afectada per PC presenta debilitat o retard mental. Això és el que es desprèn de la comparació entre estadístiques angleses i nord-americanes que ens ofereix Mas Dalmau (1984: 94). Pel seu cantó, Lewis (1978: 88) senyala que sols un 20% d'aquella població presenta un nivell intel·lectual equiparable a la mitja. Però les dificultats en el mesurament precís de la capacitat intel·lectual de les persones amb greus impediments motors i la influència de les dificultats en rebre una atenció adequada a les seves necessitats, ens forcen a ésser molt cauts en treure precipitades conclusions de les dades esmentades.

S'ha pogut demostrar que en les PCs que adopten la forma espàstica (rigidesa i tensió muscular), s'estableix una relació entre el nivell d'afectació motora dels braços i les dificultats de la persona en assolir nivells mitjos de desenvolupament intel·lectual (Lewis, 1987: 88). Semblaria deduir-se d'aquesta constatació que el grau d'afectació motora, almenys en els braços, incideix en aquell desenvolupament, però les coses no són tan senzilles. Si ens fixem en un altre sector important de la població afectada, la que ho és en la forma atetòsica (moviments involuntaris i incontrolats), els mateixos estudis ens permeten detectar que malgrat la greu pertorbació motora que suposa la manca de control d'aquells moviments, també en les extremitats superiors, la majoria d'aquestes persones preserven una intel·ligència al voltant de la mitja i en alguns casos superior.

Tot l'esmentat ens permet pensar que el dèficit motor per ell mateix té una incidència limitada en el desenvolupament i en les possibilitats d'aprenentatge de l'infant. I més concretament, podem entendre que aquesta incidència pot ser nul·la en dues situacions:

En primer lloc, quan ens trobem davant deficiències molt circumscrites a habilitats o funcions específiques, afectant estrictament funcions motores com el desplaçament o la manipulació, però no la resta de les habilitats motrius. En aquest cas podem suposar justificadament que la incidència del dèficit esdevingui nul·la o poc significativa tant en el propi desenvolupament de la resta de funcions motores com en el desenvolupament cognitiu.

En segon lloc, quan ens trobem davant dèficits que afecten globalment el desenvolupament motor, malauradament els més freqüents, no podem obviar els seus efectes en aquest important àmbit del desenvolupament de l'infant. Però en canvi haurem de ser extremadament prudents a l'hora de justificar dificultats detectades en esferes no directament motores a partir d'aquelles limitacions. Ja hem vist que resulta arriscat vincular, en el cas de l'atetosi, p.ex., grau d'afectació motora i desenvolupament cognitiu. En molts casos, la incidència directa en aquest àmbit del desenvolupament pot ésser nul·la, la qual cosa ens obliga a enfocar d'una manera diferent les dificultats d'aprenentatge dels infants amb trastorns motors, quan no es presenten associats a altres afectacions.

¿Podríem fer un raonament semblant en referència a les deficiències sensorials?

És una mica arriscat fer-ho, doncs la manca d'algun sentit no és comparable a les limitacions de movilitat. Per més afectat que motriument estigui l'infant, pot ser conscient del moviment i dels seus efectes a partir de

l'observació de les altres persones. D'altra banda és fàcil que amb les ajudes necessàries pugui assolir un cert control dels seus propis desplaçaments i, en conseqüència, experimentar-los. Aquesta consciència de la funció pertorbada resulta extremadament difícil d'obtenir per l'infant mancat d'algun canal sensorial: la visió o la oïda.

Però és que, a més, la manca d'aquell darrer sentit també té efectes en l'assoliment del llenguatge, amb la qual cosa fins i tot les comparacions entre els propis dèficits sensorials són perilloses. Això no obstant, les investigacions en aquest terreny semblen haver portat a l'assoliment d'acords més unànims quant a les seves implicacions en el procés de desenvolupament-aprenentatge.

Tant en la ceguesa com en la sordesa ens trobem davant la pèrdua o alteració d'un canal sensorial de gran importància en la recepció d'informació de l'entorn. En el cas de la sordesa, a més, el dèficit sensorial es veu agreujat per les conseqüències que la pertorbació de l'audició té en el procés d'estructuració del llenguatge. És lògic que en aquestes circumstàncies la incidència nul·la sols la poguem suposar en àmbits molt acotats.

Ha estat a bastament estudiat el desenvolupament intel·lectual dels infants cecs. Les conclusions d'aquests estudis permeten pensar que el seu desenvolupament intel·lectual no es veu pertorbat, d'una manera global, per la manca de visió. Tillmann (1967) va arribar a aquesta conclusió a partir de l'estudi de 110 infants cecs d'entre 7 i 13 anys en els que, a partir de l'aplicació de l'escala verbal del Wisch detectava un QI mig de 92, en comparació a la mija de 96,5 detectada en el grup-control format per infants vidents d'edats i entorns equivalents.

Però els estudis que han permès precisar més els aspectes diferencials del desenvolupament dels infants cecs

han estat els duts a terme des de la perspectiva piagetiana especialment a partir dels anys 60, entorn de l'assoliment de fites cognitives (Miller,1969; Tobin,1972; Gottesman,1973; Bigelow,1986). D'altres s'han centrat en l'adquisició del llenguatge per part d'aquests infants (Fraiberg,1977). En general es constata un desenvolupament semblant al dels infants vidents en les proves més vinculades a les aptituds lingüístiques (classificacions, inclusions, seriació verbal) i retards considerables, d'entre tres i set anys, en les proves de caràcter figuratiu o espacial (Ochaita i Rosa, 1990: 219). Però amb poques excepcions, tots els estudis coincideixen en apreciar la desaparició d'aquelles diferències entre els 11 i els 15 anys.

En l'àmbit de la sordesa la coincidència és molt més gran pel que fa a l'apreciació d'edats més tardanes en l'assoliment de fites cognitives i, òbviament, lingüístiques. Fins i tot, i d'una manera que encara no ha pogut ser suficientment explicada, es detecta retard en l'assoliment de fites motores, especialment en la coordinació dinàmica (Lewis,1987:60-1). Tot això ens dóna peu, després d'haver apuntat aspectes del desenvolupament que poden veure's escassament o nul·la afectats pels dèficits motors i sensorials, a analitzar els àmbits i les maneres en què sí semblen veure's afectats.

Desajust formal.

En l'apartat anterior ha sorgit insistentment el concepte de retard, però aquí no em proposo parlar d'aquell sinó del que entendrem per desajust formal, com a incidència del dèficit en l'aprenentatge i el procés de desenvolupament de l'infant. Un exemple ens servirà per introduir aquest concepte.

Suposem que un grup d'alumnes està aprenent una segona llengua. Ho fan amb un sistema audiovisual provadament eficaç. Tots estudien amb aquell procediment excepte un que ho fa amb les tradicionals traduccions, diccionari en ma, i escassa conversació. La hipotètica desavantatge d'aquest alumne a final de curs el pot situar en un nivell d'aprenentatge equiparable o inferior al dels companys més retrassats del grup. Però en l'explicació d'aquest retard de ben segur que ens guardaríem tant de pensar en hipotètiques dificultats maduratives de l'alumne en qüestió, com de comparar el seu rendiment amb el dels que, tot i havent seguit el procediment d'aprenentatge més efectiu, presentessin un retard equivalent. Entendriem, amb prudent criteri, que aquest alumne s'ha hagut d'adaptar a unes condicions "formals" d'aprenentatge diferents, que no permeten l'esmentada comparació.

L'efecte de determinats dèficits en l'aprenentatge presenta algunes similituds amb el supòsit anterior: determinats desfassaments evolutius, especialment davant dèficits sensorials, tenen més a veure amb les pròpies dificultats "formals" d'entendre i resoldre determinades situacions que amb un pretès retard maduratiu, en sentit estricte.

Un excel·lent exemple d'això, pel que fa al retard amb el que els infants cecs comencen a interessar-se per abastar els objectes, el trobem en l'estudi amb el qual Bower (citada a Lewis, Op.Cit.: 34) ens mostrava que el nen amb visió tampoc cerca amb la mà la joguina sonora dins la cambra fosca quan, en canvi, és capaç de fer-ho per percepció visual. També Rosa (1981) i Ochaita (1986) varen comparar les realitzacions d'alumnes cecs amb les produïdes per alumnes vidents amb els ulls tapats, obtenint resultats semblats. Els desfassaments en l'assoliment de fites cognitives semblen respondre a l'acomodació del procés de

desenvolupament de l'infant cec a l'opac entorn en el que es mou quan el dèficit visual és greu.

En l'àmbit de la sordesa la qüestió és més delicada degut a la vinculació entre llenguatge i desenvolupament cognitiu. Això no obstant, les fortes contradiccions entre els resultats dels estudis adreçats al desenvolupament cognitiu d'aquests infants semblen explicar-se en part a partir de la presència d'un desajust formal en la seva evolució, que no sempre s'ha tingut en compte.

Cap de les investigacions incloses en la bibliografia revisada per confeccionar aquest capítol ens autoritza a desmentir l'ajustada afirmació amb la que Furth (1966) concloïa el seu extens i acurat treball:

Com a resultat directe de la incompetència lingüística, els sords fracassen o tenen rendiments dolents en tasques que són específicament verbals o en algunes tasques no verbals per a les que els hàbits lingüístics proporcionen una avantatge directa.

Furth, H.G., 1981: 236.

Efectivament, l'ample ventall d'estudis realitzats a l'efecte ens proporciona dades que senyalen insistentment l'existència de retards en l'assoliment del que hom considera habitualment manifestacions evolutives d'intel.ligència entre la població sorda. Coincideixen, en aquest sentit, tant els estudis fets des d'una perspectiva descriptiva, com serien els estudis basats en la psicologia genètica (Oleron i Herren, 1961; Blank, 1974; Furth, 1966; 1973; Schwam, 1980; Marchesi, 1987), com els orientats en una perspectiva més mètrica, a partir de la constatació del nivell intel.lectual (vegeu-ne una síntesi a Herren, 1982).

Però pel que fa a la descripció i quantificació dels retards detectats, els resultats obtinguts presenten una gran heterogeneïtat, com mostren les revisions fetes posteriorment. Una d'aquestes revisions (Lewis, 1987) resulta molt aclaridora per a l'explicació d'aquestes diferències. L'autora cita els treballs de Donadlson per mostrar la importància dels aspectes formals de les tasques amb les que es mesura el desenvolupament de l'infant:

La manera com la tasca és presentada i les qüestions són redactades és crucial. En els experiments que ens informen de retrassos en l'assoliment d'habilitats de conservació, les tasques eren presentades de diferents formes. Això podria explicar algunes discrepàncies sobre la magnitud del retard. Afegirem que sembla prou probable que la comprensió entre els infants sords del que se'ls demana sigui inferior a la dels oients en la mateixa situació. A més, la comprensió també pot ser millor en uns experiments que en d'altres.

Lewis, 1987: 67-68.

L'exemple amb el que Lewis complementa la seva explicació és força aclaridor. Es refereix l'autora a l'experiment de Schwam (1980) en què plantejava a un grup de nens sords, coneixedors del llenguatge signat, i un altre d'oients, que el desconeixien, la qüestió de la quantitat de líquid en dos recipients. En ambdós casos ho feia utilitzant en primer lloc i de manera exclussiva els gestos del llenguatge americà signat (ASL), que indica la paraula *menys* col.locant les dues mans paral.lelament horitzontals i fent un moviment de dalt a baix amb la que està al damunt, i el signe *més* amb l'alternativa i concèntrica uniò i separació dels dits extesos d'una sola ma.

Per aquest procediment, la pregunta d'en quin recipient hi havia menys aigua era contestada correctament per ambdós

grups, però ambdós seguien triant el mateix recipient quan se'ls demanava en ASL pel que en tenia més.. Preguntats verbalment, els infants oients no dubtaven en senyalar el recipient més ple. Schwam dubtava raonablement que el problema fos de conceptualització i que els infants sords, en conseqüència, no tinguessin assolit el nivell més elemental del concepte de quantitat vinculat a la contraposició de *més-menys* (Schwam, 1980: 260). L'explicació més factible dels resultats obtinguts tenia molt a veure amb les pròpies característiques dels signes *més* i *menys* en l'ASL i amb el context del seu ús. Efectivament, el signe que es refereix al terme *menys* té una clara vinculació amb el nivell *visual* del líquid i no es presta a confusió. En canvi, el que representa el *més*, que d'altra banda és un dels que primer aprenen els infants, no fa cap referència al nivell i s'utilitza en contextos de mancança, precisament per demanar-ne *més*. És el que utilitza, per exemple, el nen per adreçar-se a la persona que l'està servint quan observa que al seu vas hi ha *menys* refresc que en el dels seus companys.

Al meu entendre aquest fet, que pot semblar anecdòtic, contribueix a discutir alguns principis importants per a l'estudi del desenvolupament cognitiu dels infants sords. Com apuntava Lewis abans: tasques d'estructura i complexitat similar poden ser resoltes de manera diferent pels infants, no sols en funció de la seva capacitat mental, sinó també en funció de la familiaritat de l'infant amb la manera com es presenten.

Sembla prudent, doncs, no equiparar aquestes manifestacions de retard amb les que es deriven d'autèntiques mancances en el procés de maduració de l'infant. En sentit estricte, el primer no l'hem de considerar com a tal, essent més adequat parlar de desajust formal. Entre altres coses això esdevé necessari per les diferents estratègies educatives que es requereixen en un

i altre cas. En els supòsits de desajust formal aquestes descansaran en gran mesura en els procediments i mitjans que facilitin salvar el dèficit o la carència sensorial de l'infant i permetin la seva estimulació. En el supòsit d'autèntic retard, l'estimulació haurà de ser forçosament més global i estarà fortament condicionada pel nivell maduratiu assolit.

Retard.

Reservarem, doncs, la noció de retard per quan el desfassament evolutiu no s'expliqui sols per les condicions de realització de les tasques que ens permeten apreciar-lo i puguem intuir la presència de dificultats maduratives. Tot i que hem vist abans que part dels retards apreciats com a conseqüència de dèficits sensorials poden ser entesos com desajustos formals, també podrem apreciar l'existència de retards maduratius, especialment en l'evolució de l'infant sord.

En aquests infants, les primeres manifestacions de retard en l'evolució del llenguatge les podríem entendre com desajustos formals, per la seva explicació directa a través de la manca d'audició. Però com sigui que l'evolució del llenguatge té fortes implicacions en la resta del desenvolupament, especialment en l'àmbit del desenvolupament cognitiu, ben aviat les dificultats de l'infant sord no serien compensables només proporcionant o substituint l'audició. Això resulta obvi quan comparem les sordeses pre-locutives amb les post-locutives: ni en les edats més avançades es podrien equiparar les conseqüències d'una sordesa de naixement amb les d'una produïda als 5 o 6 anys, per més que en ambdós casos hi hagi un mateix grau de pèrdua auditiva.

Actualment la majoria d'investigadors coincideixen en què l'evolució cognitiva dels infants sords pot seguir un ritme equiparable al dels oients, i que disposen d'un nivell intel·lectual semblant. En canvi, és difícil evitar un desfassament temporal en l'adquisició d'habilitats que impliquen operacions lògiques complexes i especialment per a les formes de pensament hipotètic-deductiu. I això no implica un simple problema d'adaptació a les característiques formals d'aquests "problemes", compensable per la substitució dels canals de comunicació, sinó que respòn a una autèntica limitació madurativa derivada de la manca de llenguatge.

Per no hipervalorar les conseqüències que la manca d'audició té en el pensament de l'infant és bo tenir molt en compte l'apreciació que formula Furth com a conseqüència del seu extens treball experimental:

"El pensament és un sistema intern, un ordre jeràrquic d'interacció amb el món dins de la persona. El sistema simbòlic reflecteix i en certa manera expressa aquesta organització interna. Això no obstant, l'organització interna de la intel·ligència no depèn del llenguatge sinó que, al contrari, la comprensió i l'ús del llenguatge depèn de l'estructura de la intel·ligència."

Furth, 1981: 237.

Això no obstant, les dificultats en el procés d'elaboració del llenguatge tenen unes repercussions evidents en el desenvolupament de l'infant sord. Marchesi (1990) en senyala les més rellevants pel que fa al desenvolupament cognitiu.

En primer terme les limitacions apreciades en el

desenvolupament del joc simbòlic, que en aquells infants es dóna amb cert retard i amb menor amplitud i diversitat en el joc. En segon terme *les dificultats apreciades en la capacitat d'anticipar situacions, d'autorregulació i planificació de la conducta.* En tercer terme les dificultats derivades de la menor quantitat d'informació a la que tenen abast, degut al fet que gran part d'aquella es transmet per medis de comunicació oral: diàleg, TV, etc. En quart terme *les dificultats en el processament de la informació quan encara no han abastat l'estructura lingüística, degut a la utilització de codis diferents per a representar-se-la mentalment.*

He remarcat amb cursiva la segona i la quarta apreciació de Marchesi perquè, al meu entendre, són les que més ens permeten valorar l'autèntic abast del retard maduratiu en aquests infants.

Sembla clar, doncs, que les dificultats en l'estructuració del llenguatge fan que, almenys les sordeses greus i pre-locutives, comportin quelcom més que un simple desajust formal en l'evolució de l'infant. En aquests casos podrem apreciar també la presència d'un retard en el desenvolupament. ¿Es tracta, però, d'un retard maduratiu de característiques equiparables al que podrem apreciar també en l'anàlisi de la deficiència mental?

Tot i la interdependència dels diferents àmbits de desenvolupament de la persona, el retard derivat de deficiències sensorials el podem percebre com un retard acotat en l'esfera verbal i en les tasques que impliquen habilitats lingüístiques. Malgrat la presència, dins d'aquestes àrees de desenvolupament i en aspectes molt parcials, de certes similituds entre ambdúes formes de retard, l'origen d'una i l'altra i l'acotació de què parlàvem ens impedeix establir un paral·lelisme.

De fet, en l'apreciació del retard podem considerar dos paràmetres complementaris. D'una banda la seva significació, considerant la magnitud del desfassament entre el moment en què la persona en qüestió assoleix determinades fites i aquell en el que ho fa la majoria de la població. L'altre paràmetre serà l'abast del propi retard, és a dir, la mesura en què afecta la globalitat del desenvolupament.

En parlar de la deficiència mental ens referim a un retard que com a característica principal té la seva extensió als diferents àmbits de desenvolupament i que, en segon terme, també podem caracteritzar pel grau de desenvolupament evolutiu que comporta. Però per parlar, amb propietat, de retard hem d'entendre que l'infant segueix un procés de desenvolupament semblant al de la resta de la població i que la principal diferència rau en el ritme maduratiu: ¿es donen aquestes condicions en la deficiència mental?

Els coneixements de la deficiència mental amb què operem avui ens permeten constatar la presència d'etiologies o causes molt diferents: des d'encefalopaties de diferent origen, anomalies metabòliques, cromosòmiques..., fins a deprivacions d'estimulació provocades per entorns extremadament carencials. Això no obstant hi ha uns trets caracteritzadors de la deficiència mental que avui són generalment admesos:

-Que el desenvolupament intel·lectual de l'infant amb deficiència mental presenta un retard en relació al que no n'està afectat, amb algunes característiques pròpies com la viscositat de pensament i l'allargament dels períodes intermitjos en l'assoliment dels diferents estadis del desenvolupament cognitiu (Inhelder, 1971).

-Que les manifestacions de deficiència mental es donen, encara que d'una manera sovint 'asincrònica, en totes les

esferes de producció i relació de la persona afectada. Així no coneixem persones amb deficiència mental que despuntin en l'àmbit motor o artístic, per posar dos exemples ben diferents, i que en canvi siguin clarament deficitàries en les tasques que requereixen de la lectura i el càlcul..

-El tercer tret al que faré referència potser és el que té més implicacions educatives: el grau de deficiència mental de la persona afectada no és estàtic en el sentit d'inamovible. El seu CI no manté la constància habitual¹⁸ entre la resta de la població (Lambert, 1987: 107-15).

Aquests trets caracteritzen el desenvolupament dels infants amb deficiència mental, però no impliquen que es tracti d'un procés diferent quant a la seqüència d'estadis assolits progressivament i als procediments pels que s'hi arriba. Sembla factible mantenir aquesta afirmació, almenys en les deficiències que no comporten l'estancament en les fases evolutives més primerenques. Característiques com l'allargament dels períodes intermitjos o la viscositat del pensament, no ens autoritzen a inferir patrons de desenvolupament diferents als de la resta de la població: Que s'allargui un període, ni que sigui en la fase intermitja que el separa del següent, no suposa una alteració del patró seguit. Que en l'assoliment d'una etapa madurativa es donguin formes de pensament que semblen encara arrelades en l'etapa anterior (viscositat) tampoc ho comporta, i encara menys si pensem que entre la població no afectada això també es dona, especialment quan l'etapa nova està recentment assolida o si, forçant una mica més l'argument, parem atenció als estudis que ens mostren la situació inversa; quan en etapes determinades es donen formes de pensament pròpies d'etapes posteriors en funció de la familiaritat de l'infant amb la forma com li és presentada la tasca.

¹⁸La qual cosa tampoc implica immobilitat en el CI entre la població no afectada.

D'altra banda, la manca de constància en el manteniment del nivell intel·lectual té una explicació aritmètica senzilla: si acceptem que l'assoliment de fites cognitives en la persona amb deficiència mental és més lent que en les persones no afectades, i que el seu CI s'obté fonamentalment a través de la divisió de l'edat mental per la cronològica, estem descrivint un quebrat en el qual el denominador augmentarà a un ritme superior que el numerador, amb la qual cosa el quocient tendirà a ser cada vegada inferior, fins al moment en què hom considera acabada la fase de desenvolupament de les funcions intel·lectuals essencials. Hom ha pogut constatar que en les deficiències mentals menys greus aquesta variabilitat, aquest cop en forma de creixement de l'edat mental, es dona en deficients adults fins als 30 o 35 anys, mentre que en les formes d'afectació més greus sembla estabilitzar-se abans (Lambert, 1987: 114).

Ara bé: ¿es tracta en tots els casos d'un simple retard?, ¿les fites maduratives i els diferents aprenentatges s'assoleixen sempre? Obviament la resposta no pot ésser positiva, la qual cosa ens porta a considerar una altra forma d'incidència de determinats trets personals en l'aprenentatge.

Inaccessibilitat.

Que determinats aprenentatges poden resultar inaccessibles com a conseqüència de certes característiques personals és quelcom obvi i que en cap cas podem considerar greu. Així l'edat o d'altres trets personals poden fer inviable la pretensió de determinades fites d'aprenentatge en tota persona. Però quan aquesta inaccessibleitat afecta aprenentatges essencials en el desenvolupament personal de

l'infant, en el camí d'assolir una vida adulta autònoma i integrada en el seu entorn, és quan la inaccessibilitat adquireix connotacions greus.

Així, deixant de banda les debilitats més lleus en les que sols el temps i l'adequació de les intervencions educatives ens proporcionaran una idea clara del seu abast, en referir-nos a la deficiència mental en sentit estricte, no ens podem limitar a parlar de retard quan l'experiència ens mostra, malgrat l'allargament del procés d'evolució senyalat en l'apartat anterior, la presència de certs límits evolutius.

Des del punt de vista pedagògic, la postura davant aquesta evident constatació és molt complexa. D'una banda la intervenció educativa s'adreça directament a reduir aquesta inaccessibilitat, que no podem considerar com una conseqüència estàtica (en el sentit de no-modificable) del dèficit. D'altra banda, el realisme necessari per enfrontar l'activitat educativa ens porta a tenir-la en compte per evitar la pèrdua inútil d'energies en pretensions no ajustades a les possibilitats de l'infant.

La complexitat d'aquest dilema pedagògic es veu incrementada pel fet que normalment la inaccessibilitat de determinats aprenentatges i fites de desenvolupament sols la podem fixar a posteriori. En la majoria de situacions educatives en què es dongui aquest dilema caldrà, d'una banda, ser molt prudents en la consideració de la inaccessibilitat i, per tant, ambiciosos a l'hora de plantejar les fites de desenvolupament. Però alhora donar el màxim de prioritat a la "viabilitat" i a l'"aprofitament" actual i directe de les experiències educatives que proporcionem a aquests infants, desconfiant de les que sols es justificarien per hipotètics assoliments de fites a llarg termini.

En tots aquests apartats no he esmentat les pertorbacions emocionals. Deixaré de banda les que no alteren seriosament el procés de creixement de l'infant i que en gran mesura podem entendre com alteracions derivades de la interacció entre l'infant i els estímols rebuts de l'entorn. Malgrat el desenvolupament de les interpretacions més endògenes, les problemàtiques associades a l'ansietat, la hiperactivitat, manifestacions fòbiques, etc., les seguim entenent en gran mesura com alteracions reactives a determinades condicions de desenvolupament. L'efecte d'aquestes problemàtiques en el desenvolupament de l'infant, quan estan ben instaurades, pot adoptar una combinació de les diferents formes d'incidència que hem vist fins aquí.

Però si ens centrem en les pertorbacions emocionals més greus, com serien la psicosi i l'autisme infantil, topem amb serioses dificultats per entendre la seva incidència en el desenvolupament i aprenentatge a través de les formes que acabem d'analitzar.

Per anar directament al nucli de la qüestió em centraré en una de les afectacions més greus que poden pertorbar la vida emocional de l'infant: l'autisme infantil. Per no estendre'm en una enumeració exhaustiva del conjunt de símptomes a partir dels quals es defineix l'autisme, em limitaré als dos més específics d'aquesta malaltia, admesos per tots els investigadors: afecta el funcionament global de la persona (perceptiu, motor, intel.lectual, emocional, ..) i es manifesta necessàriament a través de conductes d'un fort aïllament i de manca de comunicació.

Les explicacions d'aquest estat en l'infant són moltes, diferents i contradictòries sovint entre elles, en el sentit d'incompatibles. Però l'estat actual dels coneixements que tenim de l'autisme infantil ens permet agrupar-les en dos grans grups que semblen explicar-lo per vies diferents, però de manera consistent; és a dir, les dues són capaces

d'integrar la major part de les constatacions que la investigació experimental i clínica ens ha proporcionat des que a la dècada dels anys quaranta el psiquiatra americà Leo Kanner describís la síndrome.

Seguint l'ordre cronològic d'aparició, senyalaré en primer lloc les corrents que expliquen l'autisme infantil a partir d'un cert paral·lelisme amb les psicosis de l'adult, com una pèrdua de contacte amb la realitat, que en l'infant serà sovint una manca de possibilitats d'arribar a establir-lo, deguda a dificultats de relacionar-se amb l'entorn que es donen en unes fases evolutives molt primerenques.

Des d'aquest postul·lat es pot admetre fins i tot que hi hagi unes bases orgàniques en forma de substracte neurològic que predisposin l'infant a desenvolupar la malaltia, però la tendència més marcada entre els investigadors que l'han vingut sostenint és la d'identificar experiències viscudes traumàticament per l'infant en períodes crítics per a l'establiment de vincles amb l'entorn (Bettelheim,1972; Mahler,1972; Brauner i Brauner,1981).

El segon intent consistent d'explicar l'autisme infantil se situa en paràmetres ben diferents, i en gran mesura sorgeix com a resposta al mite de la intel·ligència de l'infant autista. Efectivament, alguns autors emmarcats en la corrent anterior havien potenciat la idea que l'autisme infantil no comportava necessàriament dèficit intel·lectual. Al situar les seves causes en el pla emocional i relacional, l'interès pels dèficits en el desenvolupament cognitiu d'aquells infants restava en un segon pla i es sobrevaloraven sovint llurs possibilitats intel·lectuals a partir de les sorprenents execucions que molts d'ells mostraven en les proves psicomètriques adreçades a avaluar les seves habilitats sensoriomotors, memòria immediata, seriacions, etc., i que els atorgaven CIs

parcials sovint per damunt de la mitja de la població.

D'altra banda, el fet que els infants amb autisme no acostumessin a presentar estigmes físics i el que molts fossin capaços d'articular amb correcció formal una parla basada en la repetició de frases o cançons que havien sentit anteriorment (ecolàlia), feia encara més verossímil la creença en una capacitat intel·lectual no manifestada en altres àmbits, però existent.

L'estudi més minuciós de les possibilitats d'aprenentatge de l'infant autista portava, allò no obstant, a constatar greus dèficits cognitius i que la intensitat en què aquells es presentaven no permetia obviar el fet que, com a mínim, pertorbació emocional i dèficit cognitiu anaven estretament juntes, fent difícil descartar la hipòtesi que es tractava d'efectes interdependents (vegeu la compilació de Wing i Everard, 1982; o els treballs de Wing, 1981 i Garanto, 1984).

La investigació centrada en el desenvolupament i els problemes cognitius de l'infant autista tirava per terra, doncs, aquell mite i comportava que des d'àmbits ben diferents (percepció, processament de la informació, desenvolupament lingüístic, etc.) es posés de manifest que les puntes de desenvolupament en àrees en les que la funció simbòlica no hi juga un paper determinant, no ens autoritzen a pensar que l'autisme infantil no estigui estretament lligat a nivells intel·lectuals que, globalment considerats, hem d'entendre com greument deficitaris.

Malgrat les dificultats en mesurar la intel·ligència dels infants autistes, els estudis duts a terme ens permeten constatar la presència d'uns nivells de desenvolupament que hauríem d'incloure dins els límits de la deficiència mental. Així Wing (1982) senyala com, a partir de l'estudi de 155 nens d'una mitja de 5-6 anys d'edat amb autisme dut a terme

al *Clinical Research Center for Early Childhood Schizophrenia*, obtenien un CI mig per sota de 68 en el 94% dels nens examinats i per sota de 51 en un 75% d'ells!

Aquest estat de la qüestió portà alguns autors a desplaçar el pes de l'explicació de l'autisme infantil cap aquestes dificultats o deficiències, i a formular la hipòtesi que fossin precisament elles les que originaven les dificultats de comunicació, l'aïllament i en general els diferents trets que observem en el comportament autista.

Amb aquestes paraules formula Hermelin la hipòtesis d'un trastorn central de cognició, després de les constatacions experimentals que al seu entendre la fonamenten:

"Aquesta patologia cognitiva sembla consistir en gran part en una incapacitat per reduir la informació mitjançant una adequada extracció dels trets fonamentals, com són les regles i redundàncies. La deficiència d'aquests processos imposa unes pautes de conducta ben apreses, estereotipades i restringides que esdevenen cada vegada més inadequades a mesura que augmenta l'exigència d'uns codis complexos i flexibles. Les àrees del desenvolupament lingüístic i d'interacció social, al ser guiades per aquelles regles complexes i flexibles, són les que més evidencien la deficiència cognitiva del nen autista."

B. Hermelin, 1982: 188.

Independentment de l'explicació que hi donem, no sembla viable entendre que la principal incidència de les perturbacions derivades de l'autisme en el desenvolupament infantil sigui el retard en l'aparició de les fites successives amb què es posa de manifest. És per això que ens veiem obligats a plantejar una altra forma d'incidència, per bé que amb un caire molt més hipotètic que les anteriors.

Desajust estructural.

Per contraposició a l'anterior noció de desajust formal, entendrem per estructural el desajust que altera, en la seva essència, els patrons de desenvolupament. En aquest darrer supòsit el desenvolupament es presenta en una seqüència que no segueix els patrons que ens permeten explicar-lo en la resta de la població. El caràcter hipotètic del desajust estructural es deriva de la dificultat d'explicar el desenvolupament en aquestes circumstàncies, la qual cosa no ens permet excloure la possibilitat que un major coneixement d'aquell ens permetés donar-hi una explicació diferent.

Així resulta difícil constestar l'apreciació de Brauner i Brauner entorn a l'aparent manca de lògica en el desenvolupament de l'infant autista:

"La progressió de lo simple a lo complexe, del més fàcil al més difícil no és eficaç en el seu aprenentatge. Aquests nens presenten transtorns de conducta, "negativisme", desinterès aparent, i també incapacitats i incomprensions totals. Més tard, de sobte, brolla una flamarada d'interès, i un nen profundament autístic que no ens havia mirat ni escoltat mai aconsegueix dur a terme, sense preparació prèvia aparent, una gesta pròpia d'edats molt més avançades. Sota l'efecte d'una emoció semblen transformats, però després tot torna a desaparèixer com per encanteri. Res no és lògic en l'evolució del seu pensament. Això no obstant, hi ha factors que intervenen sempre i que són d'ordre emocional. L'afecte per una educadora aconsegueix de fer miracles, i l'inseriment en un grup de nens pot movilitzar sobtadament un nen tancat en sí mateix."

A. i F. Brauner, 1981. Pp. 135-136.

Amb independència de la postura explicativa adoptada, el desenvolupament d'aquells infants resulta en gran mesura incomprensible a partir de les pautes amb què expliquem normalment el desenvolupament infatíl, encara que això diu més de la nostra ignorància que del desenvolupament d'aquells infants. Per això esdevé difícil explicar tant els seus progressos com els sobtats bloqueigs o retrocessos amb els que topem en el treball amb aquests infants, encara que convinguem amb Riviere (1990) que pugui existir una *profunda lògica evolutiva al darrera dels dèficits detectats*. En aquest sentit, en parlar de desajust estructural no suggereixo que el desenvolupament d'aquests infants sigui un desenvolupament absurd. En contraposició amb el que passa en la deficiència mental, en aquest cas es tracta d'un desenvolupament caracteritzat pricipalment per la disarmonia, tant entre les diferents àrees evolutives com en la seva seqüenciació global.

Al marge d'altres consideracions, tot l'anterior té importants conseqüències educatives en l'apreciació de les necessitats educatives d'aquests infants. Al meu entendre, la més important és el caràcter secundari d'aquelles. Per damunt dels enfocaments educatius que podem dur a terme quan intentem ajudar l'infant amb deficiència a superar el que entenem com desajustos formals i retards, o compensar la manca d'accessibilitat a determinats nivells d'aprenentatge, en aquest cas ens trobem davant el que sembla una dificultat de l'infant en construir el seu propi jo, a partir del qual accedir a l'altre, la qual cosa ens hauria de fer pensar més en un estat de malaltia que en el concepte de dèficit, per la qual cosa les prioritats han d'estar centrades en l'àmbit terapèutic.

La reflexió anterior no treu que la intervenció educativa i el contacte social que comporta puguin ser

elements terapèutics de primera magnitud. Però no des del punt de vista formal amb el que habitualment s'entén la intervenció educativa com a procediment pel qual l'individu assoleix coneixements de l'entorn i habilitats per interactuar-hi. L'adequació del currículum, tan plena de sentit en altres circumstàncies, en l'atenció d'aquests infants n'està mancada. En primera instància les necessitats de l'infant autista no se situen en aquests àmbits en els que sovint es cau en el simple ensinistrament derivat d'actuacions educatives que no s'adrecen al nucli de la seva problemàtica. Al contrari, les seves necessitats semblen ubicar-se en l'àmbit de l'assoliment de la pròpia identitat, en el sentit més primari del terme.

2.3. LA FUNCIÓ DE L'ESCOLA.

Les consideracions de l'apartat anterior ens permeten delimitar la incidència del dèficit en dos sentits. D'una banda el seu abast que, en moltes ocasions, és més limitat del que hom sol pensar, la qual cosa permet precisar amb més propietat les expectatives de l'activitat educativa adreçada a aquests infants. Però d'altra banda també ens força a entendre la situació d'un grup d'infants, que no per reduït mereix menys consideració, per els que les necessitats educatives esdevenen quelcom secundari. Obviament es tracta dels infants amb afectacions més greus, que pertorben sèriament la gènesi del seu procés de creixement personal.

Ja he senyalat abans que també per a aquests darrers pot resultar beneficiós el contacte social que es desprèn de la integració en contextos normalitzats, però sempre que això no suposi desatendre les seves necessitats més prioritàries, que s'ubiquen en l'àmbit terapèutic. Al llarg

d'aquest treball ens ocuparem de l'atenció educativa d'infants amb nivells d'afectació menys greus, que poden beneficiar-se de diferents formes d'adequació del currículum escolar, analitzant a la segona part diferents situacions d'integració escolar que hem pogut seguir. Però el nivell d'afectació dels nens i nenes que hem seguit ens força a precisar les limitacions d'un treball d'aquest tipus a l'hora d'extrapolar-ne els resultats a la resta d'infants amb deficiència.

En aquest punt cal tornar a parlar de handicap, donat que una important proporció de les dificultats que enfronta l'infant deficient es deriven d'aquell més que del propi dèficit. D'aquesta manera, les dificultats presents en l'evolució de l'infant dins l'entorn familiar, escolar i social sols poden ser enteses per complet prenent consciència d'en quina mesura aquests entorns esdevenen handicapants per ell. Aquesta influència pot ser molt important i abastar múltiples aspectes del desenvolupament personal. Fins i tot en afectacions amb un caràcter eminentment endògen, com seria el cas de la síndrome de Down, podem apreciar pautes evolutives diferents en funció de l'entorn. Un clar exemple d'això el trobem en l'estudi de caràcter històric-comparatiu mitjançant el qual Kucera (1969) es va interessar per constatar l'edat en què aprenien a caminar aquests infants, separant les dades obtingudes dels infants nascuts abans del 1955, de les que va obtenir dels nascuts entre els anys 1955 i 1966. Els resultats mostraven que els primers havien après a caminar a una mitjana de 30 mesos d'edat, mentre que la mitja del segon grup s'avançava als 22 mesos.

De la mateixa manera que l'entorn pot esdevenir handicapant també pot incorporar elements que ajudin a reduir el handicap. La integració escolar pot esdevenir una estratègia en aquesta direcció quan és possible donar resposta a les necessitats de l'infant en un context escolar

més proper i normalitzat. Això requereix una progressiva transformació de l'escola en dues direccions: en la de facilitar l'acolliment del dèficit, amb el necessari acondicionament físic i organitzatiu de l'escola que permeti acollir tots els infants amb independència de les característiques personals que els puguin diferenciar, trencant així el caràcter normatiu tradicional de l'escola graduada per potenciar la seva organització basada en la diversitat; i en la de dur a terme les transformacions necessàries per facilitar la reducció del handicap que afecta aquells infants. Entre altres coses, això comporta el replantejament del currículum i la posada en marxa de les adequacions que facilitin una resposta personalitzada a les necessitats de l'infant.

En aquest sentit la dotació de recursos, tant personals com materials, esdevé un requisit inel·ludible per a l'èxit dels programes d'integració, per bé que la major part d'aquestes dotacions no cal entendre-les com específiques per als infants amb deficiències doncs, com mostren nombrosos treballs d'avaluació de programes d'integració que citaré en posteriors capítols, molts dels requeriments que comporta la integració escolar s'adrecen globalment i inespecífica al funcionament i a l'activitat educativa dels centres.

A partir del proper capítol començarem a analitzar les possibilitats de l'escola per dur a terme aquesta transformació, centrats especialment en l'adequació del currículum i amb ell de l'activitat educativa com a resposta a la diversitat de necessitats presents dins l'aula. Però abans convé fer algunes precisions que delimitin l'abast del concepte d'integració escolar i la percepció del handicap a partir de la qual l'escola pot plantejar-se més adequadament la seva funció en l'atenció de les necessitats dels alumnes.

La integració escolar com estratègia.

El present treball se centra en una perspectiva escolar de la integració, encara més acotada quan aquest enfocament gira entorn de l'activitat dins l'aula. Aquest fet no ens pot fer perdre de vista la perspectiva global que té qualsevol procés d'integració, al interveir-hi d'una manera molt interdependent diferents àmbits socials. Els resultats de la integració no es poden entendre a partir de l'anàlisi aïllada d'un sol d'aquests àmbits. Així, forçosament topem amb esculls insalvables si al costat d'un autèntic enfocament integrador dins el marc escolar ens trobem amb un entorn que no faciliti la continuïtat d'aquest procés; p.ex., greus dificultats d'integració en els àmbits de l'esplai o en el propi àmbit familiar, degudes a la inexistència de suport i orientació a aquests nivells.

Dit això cal entendre que el propi concepte d'integració té dues accepcions que és necessari diferenciar. D'una banda la INTEGRACIÓ (en majúscules) com a principi. Es tracta de l'accepció més àmplia del terme i en la que s'aprecia més unanimitat: el dret de tota persona a participar plenament en la societat a la qual pertany i, per tant, a fruit d'una manera no discriminada de tots els seus serveis. Aquest principi té unes repercussions òbvies en l'àmbit educatiu: els infants també són subjectes d'aquest dret i això té implicacions directes en l'escolaritat.

Però quan parlem d'integració escolar també ens referim a una estratègia educativa, i aquesta seria la segona accepció del concepte. La integració escolar, com estratègia, està supeditada al principi d'integració i

esdevé un element per potenciar el desenvolupament i el procés d'aprenentatge de l'infant, coses que facilitaran la seva autèntica integració a partir del progressiu coneixement de la realitat que l'envolta i de l'assoliment d'habilitats i aptituds per incidir-hi d'una manera activa. Però això comporta que, a priori, les diferents formes que pot adoptar la integració escolar no puguin ser considerades bones o dolentes sense més, sinó en funció de les possibilitats que ofereixen a l'infant en aquell procés.

En aquest sentit, el principi d'integració hauria de contribuir a fer possible l'atenció de tots els infants en el seu entorn escolar més proper, però això sempre que estigui garantida l'evolució de l'infant cap a formes d'interacció amb l'entorn cada vegada més integrades.

L'escola és una institució medidora. La seva pròpia activitat va adreçada a la integració social dels que en són els principals protagonistes, els alumnes. En conseqüència la integració escolar no esdevé una finalitat per ella mateixa, sinó un mitjà per a la integració social. Podríem concloure, doncs, amb dues consideracions bàsiques per situar la integració escolar com estratègia:

-la integració social és una fita irrenunciable per a tots els components de la comunitat, amb independència dels seus límits i de les seves possibilitats de desenvolupament; i

-la integració escolar és una estratègia que sembla adequada i convenient per facilitar la integració social. Però com a estratègia que és sols disposa de la bondat que li atorguen els seus resultats.

Necessitats i provisions educatives.

Durant tot aquest capítol he procurat presentar el dèficit com un tret de la personalitat de l'infant que, per ell mateix, no la defineix. És el conjunt de trets que la conformen, tant els provinents de la dotació de base de l'individu com els que provenen del seu entorn, el que configura el potencial de desenvolupament i aprenentatge de l'infant i amb ell l'abast del handicap que limitarà les seves possibilitats.

Des d'aquesta perspectiva no té sentit una consideració de les necessitats educatives de l'infant basada en la classificació dels diferents dèficits que poden entorpir el seu procés educatiu. Tant des del punt de vista teòric en el que ens movem, com des de la pròpia pràctica pedagògica, sabem que conèixer el tipus de deficiència i el grau en què es presenta en l'infant no ens permet deduir l'abast de les seves necessitats educatives. Alumnes amb un mateix grau de deficiència mental o amb una pèrdua auditiva o visual semblant poden presentar necessitats educatives de caire molt diferenciat en funció d'una munió de factors: la seva pròpia història, l'entorn familiar i escolar, l'actitud davant l'aprenentatge, la pròpia vivència del dèficit, l'existència o no de dificultats emocionals o problemes de conducta associats, etc., en serien sols alguns exemples.

Resulta, doncs, de totes totes inel·ludible disposar d'un procediment per avaluar les necessitats educatives d'aquests infants que superi els tradicionals criteris diagnòstics que s'adreçaven a l'anàlisi del dèficit, per anar a una anàlisi més global de les possibilitats educatives de l'infant.

En part, aquests nous criteris ja venien perfilats en el mateix Informe Warnock al qual he alludit repetidament. Efectivament, aquell informe entén les necessitats educatives com el resultat de la tensió existent entre les possibilitats educatives de l'infant i les fites formulades en el currículum escolar obligatori adreçat a tota la població, superant les concepcions que es reduïen a presentar aquelles necessitats com una característica intrínseca de l'alumne en qüestió. En conseqüència, els paràmetres per avaluar la intensitat o, millor dit, l'especificitat amb què es poden presentar aquelles necessitats es fonamenten més en les provisions requerides per assegurar l'atenció de l'alumne que en la tipologia o el grau del dèficit.

Concretament, l'Informe Warnock parla de nou grans formes de dotació que poden ésser requerides per atendre les necessitats d'aquests alumnes:

1. Educació a temps complert en una classe normal amb tota l'ajuda i suport necessaris.
2. Educació en una classe normal amb períodes d'assistència a una classe o aula especial o de suport.
3. Educació en una aula o unitat especial amb períodes d'assistència a l'aula normal, amb plena participació.
4. Educació a temps complert en una aula o unitat especial amb contacte social amb l'escola.
5. Educació en una escola especial amb algunes àrees compartides amb una escola normal propera.
6. Educació a temps complert en una escola especial amb contacte social amb una escola normal.
7. Educació a curt termini en hospitals i altres establiments.
8. Educació a llarg termini en hospitals i altres establiments.
9. Educació a domicili."

Warnock (1978). Cap. 6.11.

Òbviament es tracta d'un criteri organitzatiu amb el qual es classifiquen formes d'organització de les provisions educatives més que el tipus de necessitats dels infants. L'apreciació de les possibilitats d'escolarització estarà en funció de les seves característiques personals, però en gran part també en funció de les possibilitats d'atenció disponibles en el propi sistema educatiu.

Quan ens preguntem pel tipus de necessitats educatives presents en l'infant sembla convenient també, d'acord amb l'exposat al llarg d'aquest capítol, no centrar-se en el dèficit. Des d'aquest punt de vista sembla adequada la proposta de diferenciar entre tres grans menes de dotació requerides davant la presència de necessitats educatives especials, que ja he citat en el primer capítol:

- "A. Dotació de medis especials per a l'accés al currículum, mitjançant un equipament, unes instal·lacions o uns recursos especials, la modificació del medi físic o unes tècniques d'ensenyament especialitzades;
- B. Dotació d'un currículum especial o modificat;
- C. Una particular atenció a l'estructura social i al clima emocional en els que es du a terme l'activitat educativa."

Id. Cap. 3.19.

Aquesta darrera classificació es fonamenta en una concepció diferencial quant a les necessitats dels infants. Així podem entendre que s'ubicarien dins el primer supòsit (A) aquells infants que per dificultats, especialment d'ordre sensorial o motor, però també altres dificultats específiques d'aprenentatge, requereixen una modificació dels aspectes procedimentals del currículum. En altres paraules, es troben en condicions de seguir el mateix currículum que els seus companys però necessiten una revisió i adequació dels procediments per accedir-hi. En canvi, dins el segon supòsit (B) es trobarien els infants que per diferents motius, però especialment dèficits maduratsius

importants, no es troben en condicions de seguir ni d'aprofitar el mateix currículum i necessiten l'adequació d'aquell, no sols quant als procediments d'accés, sinó a partir del replantejament dels propis objectius i continguts. Finalment ens trobaríem amb la situació dels infants amb dificultats estretament vinculades a les condicions de l'entorn, que requereixen una atenció no tant centrada en els aspectes curriculars com amb la intervenció directe en medi on es desenvolupen (C). El currículum adaptat per aquests infants comportarà sovint el replantejament de les prioritats formulades en el currículum general, però la tasca principal d'intervenció educativa es centrarà en l'ambient d'aprenentatge i en les possibilitats de modificació de les condicions de l'entorn.

Hom podria entendre en aquestes darreres consideracions una forma eufemística de seguir centrant-nos en els diferents dèficits, i de fet aquest és un perill que segueix existint, malgrat haguem esmentat que es tracta d'una concepció diferent. Efectivament, en aquest cas podríem seguir pensant que reservem el grup A per a les deficiències motores i sensorials; el grup B per a la deficiència mental; i una combinació dels grups B i C per a les problemàtiques emocionals i les d'origen psico-social.

Mentre mantinguem una percepció de l'infant centrada en l'hipervaloració del dèficit caurem en aquest parany, per més que canviï la terminologia. Però l'ús d'aquesta té una intenció molt diferent: la d'avaluar globalment les possibilitats de l'infant, tenint en compte la presència i incidència del dèficit, però sense considerar-la necessàriament determinant de les seves necessitats. Des d'aquest punt de vista els tipus de necessitats a que ens referíem en els tres apartats anteriors no són excloents sinó que, al contrari, han d'ésser ponderats en l'apreciació de la situació de l'infant i en funció del conjunt de característiques personals i ambientals presents.

Arribats a aquest punt podem convenir que la presència del dèficit pot incidir de diferents formes en el desenvolupament i aprenentatge de l'infant. En l'anàlisi diferenciada d'aquelles formes apreciàvem dos fets que, al meu entendre, són extraordinàriament significatius. El primer, que en molts casos la incidència directa del dèficit, en sentit estricte, sovint és meys notable del que hom sol pensar i que la mesura en què aquest dèficit pot esdevenir un handicap en el procés de desenvolupament i aprenentatge depèn de molts factors que depassen l'àmbit estrictament personal. El segon, complementari de l'anterior, és que l'avaluació de les necessitats educatives de l'infant comporta a l'ensem la consideració de les seves característiques personals i la de les provisions educatives disponibles en el seu entorn, doncs aquelles necessitats no poden ser considerades en abstracte sinó a partir del context en què es donen.

L'anàlisi de les formes d'incidència també ens ha permès entendre el caire educatiu de les necessitats d'aquests infants, que sols he posat en dubte en un percentatge molt reduït d'ells: aquells per als que he argumentat la hipòtesi de desajust estructural en el desenvolupament. Amb això no descartava la possibilitat o conveniència del contacte social i de certs nivells d'integració, però, a l'inrevés del plantejat en les altres situacions en les que aquests dos factors constitueixen els mitjans adequats per estimular el desenvolupament dels infants, en aquestes darreres suggereixo que tenen un caràcter absolutament subsidiari.

Des d'aquesta perspectiva, l'escola té un paper de primer ordre a l'hora de donar resposta a les necessitats educatives que presenten els infants amb deficiències. La integració escolar sembla una estratègia adequada per facilitar el desenvolupament que porti l'infant a una vida

adulta integrada en el seu medi i a a l'ensems autònoma. Però això sols es possible si l'escola perd el caràcter fortament normatiu i selectiu que l'ha caracteritzat durant molts decenis i pren o reprèn la funció de promoure l'autèntic desenvolupament dels alumnes, i d'una manera especial el d'aquells que hi tenen més dificultats. És això possible a partir de la situació de les nostres institucions escolars actuals? S'ha pogut avançar amb experiències concretes en aquesta direcció? Quins són els canvis necessaris per aconseguir una escola capaç de treballar a partir de la diversitat dels alumnes?

La resposta a les qüestions anteriors requereix una anàlisi detinguda de l'actual situació educativa, de les possibilitats que ens ofereix en l'àmbit de l'atenció d'aquells alumnes i de les necessitats de transformar-la i d'assajar nous procediments. Encara que amb menys extensió de la que, de ben segur, mereixerien aquests plantejaments, ens ocuparem d'ells en el següent capítol.

3. DESENVOLUPAMENT I APRENTATGE A L'ESCOLA.

En el primer capítol d'aquest treball vèiem com l'escola trencava el paradigma de la homogeneïtat forçada per la realitat de les necessitats educatives, a vegades molt específiques i diferenciades, dels alumnes. Alhora analitzàvem aquest concepte, apreciànt que suposava també una concepció diferent de la forma que havia d'adoptar l'atenció educativa dels infants amb deficiències.

En el capítol segon ens ocupàvem dels conceptes de dèficit i handicap i de la seva incidència en el desenvolupament i aprenentatge de l'infant, qüestionant-nos alhora pel caire educatiu de les seves necessitats. En aquell capítol apreciàvem que el dèficit no era l'únic element a considerar en l'apreciació de les NE del nen o nena. Sovint ni tan sols constituïa l'element més determinant, doncs l'ajust de les intervencions educatives de l'entorn a les característiques de l'infant podia determinar, en major mesura, l'abast de les seves

necessitats i de les seves limitacions. I en darrer terme formulàvem unes breus consideracions entorn de la manera d'entendre les necessitats educatives d'aquests infants, apuntant ja les formes amb què l'escola pot donar-hi resposta.

En aquest capítol plantejaré fins a quin punt l'escola, l'institució escolar, està en condicions d'oferir una intervenció adequada per afavorir el desenvolupament dels alumnes, especialment quan aquests presenten NEE, i quines són les formes en què pot proporcionar-la. Però no ho faré en abstracte sinó a partir de l'anàlisi de les possibilitats que ens ofereix l'actual currículum escolar, sorgit del procés de reforma de l'ensenyament que estem vivint.

Per procedir a l'esmentada anàlisi caldrà, en primer terme, precisar el concepte de currículum en el que fonamentaré les reflexions que aniran sorgint. En fer-ho caldrà prevenir-nos de la dificultat de proporcionar avui una definició de currículum sobre la qual suposar l'acord de tots els especialistes en el tema. És per això que utilitzaré una definició àmplia o comprensiva, que aniré acotant en les posteriors referències a models curriculars concrets.

Amb aquesta finalitat sembla útil la definició que ens proporciona Stenhouse (1984: 29):

"Un currículum és una temptativa per comunicar els principis i trets essencials d'un propòsit educatiu, de manera que resti obert a la discussió crítica i pugui ésser traslladat efectivament a la pràctica."

Però convé precisar una mica més aquesta accepció tan genèrica per copsar l'abast del currículum en el context de l'activitat escolar. Ho farem, altra vegada, amb paraules del mateix autor:

"Un currículum és el mitjà amb el que es fa públicament disponible l'experiència consistent en intentar posar en pràctica una proposta educativa. Implica no solament contingut, sinó també mètode i, en la seva aplicació més àmplia, té en compte el problema de la seva realització en les institucions del sistema educatiu."

Id., pàg.30.

És obvi que aquesta accepció, a més de ser àmplia, prima els aspectes comunicatius i de reflexió entorn de la pròpia pràctica educativa que es deriven de la posada en pràctica d'una proposta curricular, la qual cosa comporta ja el decantament cap a un determinat model curricular. Però com sigui que no és la intenció d'aquest capítol procedir a una anàlisi dels diferents models curriculars possibles a l'escola i, amb ells, de les diferents concepcions del currículum, no destinarem més temps a aquests aspectes conceptuals, esperant que en els següents punts quedi suficientment justificada l'opció per l'accepció que tan breument acabo de presentar.

D'acord amb l'accepció adoptada, l'anàlisi del currículum comporta la consideració dels seus aspectes més normatius, com serien la formulació de finalitats i continguts, però també l'anàlisi de la seva aplicació en la realitat educativa en què aquests s'apliquen. És interessant combinar ambdós tipus d'anàlisi per esbrinar quin enfocament es dóna, des de la perspectiva curricular, a l'atenció de les NEE dels alumnes.

3.1. EL PUNT DE PARTIDA.

En l'anàlisi de les possibilitats d'atenció als alumnes amb NEE que es desprenen de l'actual plantejament curricular no podem obviar la referència al seu punt de partida, és a dir, al currículum que ve a substituir i a la situació escolar actual, molt especialment en tot el que afecta a l'atenció d'aquells alumnes.

En primer terme cal destacar que fins ara el nostre sistema escolar s'ha fonamentat en propostes curriculars tancades (Benedito, 1989). Amb aquest terme hom fa referència al grau de precisió amb què l'activitat educativa és regulada per diferents instàncies, especialment les administratives. Des d'aquest punt de vista hem de convenir que els currículums vigents fins a l'actualitat formulaven unes propostes, especialment pel que fa als objectius i continguts de l'ensenyament, que arribaven a la seva ordenació per nivells i, en molts casos, a la seqüenciació dins cada nivell en forma de temaris o conjunts seqüenciats d'unitats didàctiques.

Cal precisar, però, que aquest elevat nivell de concreció es donava en moltes ocasions (i afortunadament!) més sobre el paper que no pas en la pràctica educativa de les escoles. Així no eren poques les que a través de la seva pròpia organització i a partir de les necessitats específiques del centre, flexibilitzaven de tal manera el currículum oficial que difícilment s'hi podia reconèixer a partir de l'anàlisi de l'activitat educativa que s'hi duia a terme. En qualsevol cas, des de la perspectiva legal, i també des de la perspectiva pràctica si atenem al conjunt del sistema escolar, el funcionament del sistema educatiu

es basava en un currículum tancat, altament prescriptiu i que tendia a la homogeneïtzació de l'activitat de les escoles.

Pel que fèia a l'atenció de les NEE, cal tenir en compte que aquell currículum sorgia en el marc d'un sistema educatiu basat en la homogeneïtat i que, en conseqüència, preveia circuits d'escolaritat paral·lels. Com hem vist en el primer capítol, podríem concloure de manera sintètica que es tendia més a la provisió de serveis específics (quan existien) per als alumnes amb dificultats d'aprenentatge i desenvolupament, que a replantejar-se les possibilitats de l'escola en l'atenció de les NE que se'n derivaven.

No és fins els anys setanta quan es comença a percebre la possibilitat d'atendre les importants dificultats d'aprenentatge presents en una considerable part de la població escolar i alhora les originades per deficiències intel·lectuals no greus, dins el propi sistema educatiu ordinari. La *Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa* del 4 d'agost de 1970 preveia, per primera vegada, la creació de les Aules d'Educació Especial. Es tractava d'una mesura encara molt tímida i que en absolut no trencava la rígida homogeneïtat a la que ens hem referit en qualificar el currículum escolar. Dos fets ens autoritzen a formular aquesta afirmació: en primer terme la restrictiva referència als alumnes que se'n podien beneficiar (*deficientes leves, cuando sea posible..*) i en segon lloc, i sobretot, el caràcter tancat de les aules, en les que s'acollien grups d'alumnes a temps complert, també anomenades aules d'atenció permanent.

Queda poc clar a partir de quin moment les aules d'EE comencen a organitzar-se en la seva configuració actual, com a aules obertes amb funcions bàsicament de suport als alumnes amb dificultats en la seva escolaritat i no com a circuits paral·lels d'escolarització. En qualsevol cas, des

de la perspectiva de la normativa legal això no es regula fins l'elaboració del *Plan Nacional de Educación Especial* l'any 1980, que estableix els principis bàsics per a la integració escolar als que ens referirem més endavant. El Pla preveia les diferents possibilitats d'organització de les aules d'EE a partir de les formes que podia adoptar la integració escolar dels alumnes amb NEE. D'aquesta manera s'esmentava la tasca d'assessorament i de treball conjunt del professor de l'AEE amb el professor-tutor en els supòsits d'integració completa; de la funció de suport per a determinades àrees de desenvolupament de l'alumne en temps limitat, en els casos d'integració combinada; sense descartar l'aula d'EE com a referència bàsica en l'escolaritat dels alumnes que sols compartien amb la resta de companys d'edat determinades activitats no-docents, en el que s'entenia com a integració parcial.

També a finals dels anys setanta es desenvolupen els primers assajos d'integració a Catalunya i en el marc de l'estat espanyol. Importants i conegudes experiències com les d'*El Pelouro*, iniciada als començaments de la dècada a Galícia amb un ambiciós projecte d'atenció integrada d'alumnes amb dificultats de diversos orígens i gravetat junt a infants afectats pel que els seus fundadors qualificaven significativament com a *normopatia* (*Ubeira i Llauder, 1984*); l'escola Agora de Madrid que a partir de l'any 1975 iniciava un seguit d'experiències d'integració inspirades en *L'École Intégrée* belga (*Juàrez, 1975; Juàrez i Monfort, 1984*); o les desenvolupades a partir de 1977 a Barcelona pel Centre Psicopedagògic per a l'Educació del Deficient Sensorial (*Guinea i Leonhardt, 1981; Silvestre i Martínez, 1982*). A pesar de les considerables diferències de fonamentació i enfocament existents entre elles, constitueixen una mostra de la vitalitat que anava prenent aquell moviment, que de ben segur podríem nodrir amb un ventall molt més ampli d'experiències que en aquell temps es van endagar al nostre país i arreu de l'Estat.

La major part de les experiències a les que ens estem referint s'inscriben en el marc dels moviments de renovació pedagògica que, també en aquella dècada, estaven en eferlescència. Malgrat tot, les característiques del sistema educatiu en el que s'inscriben, i que acabem d'analitzar somerament, comportaven que la major part d'aquelles aportacions constituïssin experiències molt acotades, amb una repercussió global molt minsa en el sistema escolar. Això no obstant, no podem passar per alt la seva contribució, des de la pràctica educativa, a crear expectatives reals envers les possibilitats i sobretot la necessitat que l'escola donés resposta a les demandes educatives de tots els alumnes en entorns integrats.

En aquest context les actuacions promogudes a partir del propi sistema educatiu s'adreçaren cap a dues vertents: d'una banda a la provisió de serveis i d'altra a l'articulació de procediments que fessin possible, des del punt de vista metodològic, organitzar l'atenció dels alumnes amb NEE en el marc de l'escola conjunta.

Des del punt de vista dels serveis, l'any 1975 es promovia ja la creació dels anomenats llavors *Equips Multiprofessionals*, antecedent del que actualment coneixem com a Equips d'Assessorament Psicopedagògic, si bé amb una orientació sensiblement diferent a l'actual, sobretot pel que fa a la seva connotació de caire essencialment mèdic-sanitari. Així ho preveia el Decret del 23 de maig de 1975 que, a més de promoure aquells equips, creava l'*Instituto Nacional de Educación Especial*:

"Velar por que la persona que reciba Educación Especial obtenga, junto a las enseñanzas propias de esta, la atención médico-sanitaria que requiera su situación por medio de equipos multiprofesionales, en colaboración con los Organismos y Entidades asistenciales competentes."

Decret 23/5/75. Art,2. Punt B.11.

Progressivament anirà prenent forma un model d'atenció que es farà explícit en la ja esmentada publicació del *Plan Nacional de Educación Especial* de 1980, basat en el principi de normalització dels serveis educatius, segons el qual s'hauria de tendir a facilitar que els alumnes amb NEE rebessin l'atenció requerida mitjançant els serveis ordinaris de la comunitat; el principi d'integració escolar que concretaria l'anterior en l'àmbit de l'atenció educativa; el principi de sectorització que hauria de propiciar l'organització descentralitzada dels serveis anteriors, de manera que els alumnes poguessin rebre l'atenció requerida en el seu entorn més proper; i el d'individualització de l'ensenyament, principi pel qual es considerava l'alumne com a nucli a partir del que s'organitzen les atencions requerides.

Des del punt de vista dels serveis, la reestructuració de l'educació especial que traspua del *Plan Nacional* constituïa un intent d'adequació de l'escola cara a la integració dels alumnes amb NEE, procés que ens porta a la dècada dels vuitanta en la que es produïen els primers intents de l'administració educativa per proporcionar un model d'integració escolar, també des del punt de vista metodològic. Es tracta d'un moment clau per entendre l'evolució del procés d'integració escolar al nostre país, doncs des del punt de vista metodològic s'opta per un model que té molt poc a veure amb les experiències d'integració pioneres a les que ens referíem abans, i amb la tradició educativa de les nostres escoles.

Pel que fa a la tradició educativa de la nostra escola, no necessita argumentació la seva vinculació a l'Escola Activa, amb les conseqüents concepcions prioritàries del protagonisme de l'alumne en el procés d'aprenentatge, del treball cooperatiu, de la perspectiva globalitzadora de l'ensenyament i de la ubicació de l'escola en el seu entorn,

per destacar-ne sols els trets més rellevants. Cal tenir en compte que les premises anteriors no constitueixen una descripció de la situació real de moltes escoles, basades en enfocaments tradicionals; però sí que representen els principis comunament admesos a l'escola, amb independència de les seves dificultats d'aplicació. Les experiències pioneres d'integració escolar que he esmentat abans s'inserien plenament en els postulats anteriors, com es desprèn fàcilment de la seva anàlisi a partir de la documentació citada, influenciades en gran mesura pels moviments italià i, en menor mesura, els francòfons.

Paradoxalment, des de les administracions educatives s'optà per un model procedent dels Estats Units d'Amèrica, com deixa ben pal·lès en el seu estudi Robert Ruiz (1988: 45-74). Des del punt de vista pedagògic es tractava d'una concepció eficientista de l'aprenentatge, el que Gimeno Sacristán (1982) qualifica de pedagogia per objectius. Des del punt de vista psicològic, el punt de referència el constituïa, sense cap mena de dubte, el conductisme. Aquests fonaments tenien poc a veure amb la realitat escolar del moment al nostre país. En canvi sí que eren orientacions que havien començat a arrelar entre alguns sectors de l'escola especial.

Podríem senyalar com un element paradigmàtic d'aquest model d'integració els anomenats Programes de Desenvolupament Individual (PDI), traducció o adaptació dels americans *Individual Educational Plan (IEP)*. Els PDI són programes especialment adreçats a alumnes amb dificultats d'aprenentatge amb la intenció d'estimular el seu desenvolupament a partir de la consideració de les diferents àrees en què aquest es dona. El punt de partida per a la seva elaboració és l'avaluació del nivell de competències que l'alumne manifesta en cadascuna de les àrees esmentades i el criteri d'actuació consisteix a descomposar els aprenentatges tant com sigui necessari per guiar l'alumne

dels més senzills als més complexos i dels més particulars als més generals.

L'elaboració d'aquests programes havia de ser una guia per a l'actuació del mestre amb l'alumne en qüestió, afavorint al màxim la seva permanència en l'aula ordinària, però comptant amb el suport necessari quan aquest era requerit, ja fos dins, fora de l'aula o fins i tot en un centre especial. És el moment en què s'elaboren els Dissenys Curriculars per a l'Elaboració de PDI, que il·lustren més que cap altre consideració el model d'integració que intento descriure. Efectivament, els esmentats Dissenys consisteixen en un pormenoritzat desglossament d'objectius, des dels generals fins els operatius, en cadascuna de les àrees abordades. Els objectius operatius, a més, s'associen a determinades activitats suggerides. Si hom observa les indicacions per a l'elaboració de PDI a partir dels esmentats dissenys (INEE, 1983; Panblanco, 1986) apreciarà que no es tractava de procedir a l'anàlisi i adequació del currículum escolar en funció de les necessitats de l'alumne, sinó de l'elaboració d'un programa a partir de la constatació del nivell de desenvolupament d'aquell que, en segona instància, s'intentaria aplicar en el marc escolar més normalitzat possible.

Òbviament això contrastava amb els postulats pedagògics de l'escola que hem descrit abans, molt més centrada en l'activitat de l'alumne, els continguts i la dinàmica del grup-classe, cosa de la que implícitament ja prevenia el propi document base amb el que es presentava el disseny. Vegeu, en aquest sentit, les significatives diferències entre els documents base de l'edició de l'INEE i la posterior traducció del Departament d'Ensenyament (Departament d'Ensenyament, 1984. Document Base).

Malgrat convinguem que els PDI constituïen el primer intent de generalitzar la integració dels alumnes amb NEE

a l'escola conjunta, les limitacions apuntades semblaven portar-lo a un carreró sense sortida. I és en aquest context quan es comença a plantejar, encara que per raons ben diferenciades, la proposta curricular que portarà a l'actual reforma de l'ensenyament i que, com veurem, té molt a veure amb el canvi d'orientació que experimentarà l'inicial proposta dels PDI per arribar a l'actual concepte d'adequació curricular.

3.2. L'ACTUAL PROPOSTA CURRICULAR.

No és una arbitrarietat vincular el nou enfocament curricular plantejat per Coll (1984) en el *Marc Curricular per a l'Ensenyament Obligatori* a una nova concepció de les possibilitats de l'escola en l'atenció dels alumnes amb NEE. Ja en la darrera part d'aquell text, elaborada per Robert Ruiz, podem apreciar una concepció del PDI no tan centrada en el desenvolupament de l'alumne en abstracte i, en canvi, més adreçada a la revisió del propi currículum escolar i a l'enfocament de les possibilitats de modificació existents.

L'esmentat marc curricular donarà lloc als dissenys que constitueixen l'actual currículum per a l'ensenyament obligatori. No podem estendre'ns aquí en una anàlisi exhaustiva d'aquests, per la qual cosa em limitaré a ressaltar-ne els trets que més incideixen en el canvi d'enfocament de les possibilitats d'atendre els alumnes amb NEE en el marc de l'escola conjunta. Al meu entendre n'hauríem de destacar el seu caràcter semi-obert, la concepció constructivista de l'aprenentatge i l'enfocament integrador de les àrees de desenvolupament que s'hi consideren.

El caràcter semi-obert del currículum.

Una de les principals novetats d'aquest nou model curricular consisteix en la previsió de diferents nivells de concreció entre les fites i objectius generals de l'ensenyament obligatori i la seva traducció en programes de treball específics.

Efectivament, es proposa un primer nivell de concreció que, amb caràcter prescriptiu encara que genèric, estableix els objectius generals de cada etapa a partir de la consideració dels objectius generals als que al·ludim abans. A més, aquest primer nivell de concreció arriba a l'establiment dels objectius generals i terminals que en cada etapa cal prendre en consideració dins les diferents àrees i que es vinculen als blocs de contingut considerats bàsics en cada una d'elles i finalment, encara que sense aquell caràcter prescriptiu, les orientacions didàctiques de caràcter general per al seu desenvolupament. El fet que aquest primer nivell estableixi els objectius terminals d'àrea és el que ens priva de considerar l'actual currículum com un currículum obert, al prescriure els tipus i graus d'aprenentatge a assolir dins cada etapa i, a més, els blocs de contingut a tractar.

Això no obstant, el fet que el disseny resti obert a l'elaboració i ampliació que a cada escola pugui fer-se dels blocs de contingut, a la seva seqüenciació dins cada etapa i a la posterior temporalització dins cada nivell, tot plegat d'acord amb les condicions específiques i els criteris metodològics i organitzatius pels que opti cada centre, també ens priva de considerar-lo un currículum tancat. És doncs el caire que prenen el segon i el tercer nivell de concreció el que ens dóna una percepció més acurada del grau d'obertura i flexibilitat del currículum.

Segons la proposta original del Marc Curricular ja esmentada, el segon nivell de concreció formava encara part intrínseca del Disseny o Proposta Curricular i consistia en establir, per a cada àrea curricular, *sengles seqüències dels principals elements de contingut* (Coll, 1986: 77). Però a mesura que aquesta proposta ha anat prenent forma en els respectius dissenys (V. Disseny, 1989 i 1990) s'ha anat configurant com un nivell de concreció en el que l'escola comença a donar al disseny una configuració adequada a les seves característiques. D'acord amb la terminologia de Coll semblaria que l'orientació donada a aquest nivell pels diferents dissenys es correspon més a la fase de desenvolupament i aplicació del currículum que no pas al seu disseny.

Això no obstant, potser seria més adequat entendre que es tracta d'un nivell de concreció amb components de les dues fases esmentades: d'una banda, l'anàlisi dels blocs de contingut i de les seves possibilitats de seqüenciació, el que constitueix una fase de disseny en sentit estricte, amb caràcter orientatiu per a les escoles. D'altra banda, la seqüenciació en sentit estricte dels elements inclosos en els blocs de contingut esmentats i la seva contextualització (i per tant també ampliació) en funció de la dinàmica de cada context educatiu, el que constitueix l'inici de la fase de desenvolupament i aplicació del currículum en l'accepció que hi dóna Coll.

A partir de les prescripcions del primer nivell de concreció i de l'anàlisi de les característiques diferencials de cada centre s'aborda en aquest segon nivell de concreció la tasca de seqüenciació de continguts i el conjunt d'opcions metodològiques i organitzatives que, en el context dels projectes educatiu i curricular del centre, s'hagin de prendre (Antúnez, S. i altres, 1991). En aquest sentit assoleix una capital importància la presa de

decisiones de dos tipos: las que s'hagin d'abordar col·lectivament (línies d'actuació, organització de serveis comuns, activitats conjuntes, etc.) i les que vinculen des d'un punt de vista diacrònic, l'activitat dels diferents mestres, per la necessitat de donar continuïtat i coherència al procés educatiu dels alumnes (opcions per determinats mètodes d'ensenyament). És a partir d'aquests referents que l'escola estarà en condicions de distribuir entre els diferents nivells i àrees de treball les tasques previstes, en forma d'activitats, continguts i objectius.

Les decisions anteriors constituïran l'ineludible punt de referència per al tercer nivell de concreció. En aquest cal elaborar i desenvolupar els programes de treball adreçats ja a un grup i nivell concret. És obvi que aquesta aplicació cal dur-la a terme a partir de la distribució de tasques que apreciàvem en el segon nivell i de les opcions metodològiques i organitzatives preses, degudament contrastades amb les característiques pròpies del grup d'alumnes amb el que es treballa.

Però el nostre interès consistia en esbrinar com afectava tot això les possibilitats de l'escola per atendre els alumnes amb NEE. Al meu entendre, aquest model de progressives concrecions aporta dos elements d'extrema importància en aquest sentit: d'una banda es tracta d'un enfocament dinàmic del currículum, en el sentit que aquest no està prefixat sinó que es configura progressivament a partir de les característiques de cada centre i, per tant, també dels alumnes. Això fa que els diferents components del currículum adoptin una relació jeràrquica, cosa que té molt a veure amb el paper que dins les concrecions curriculars poden adoptar les NEE dels alumnes.

Efectivament, en qualsevol planificació, educativa o no, s'entén que els objectius més generals ocupen un lloc jeràrquicament diferenciat (preponderant) en relació a la

seva concreció en objectius d'abast més reduït. D'alguna manera, aquests darrers constitueixen medis per a l'obtenció de l'objectiu més general. Aquesta consideració serveix tant per l'actual proposta curricular com per les anteriors. Però a la pràctica, la manca d'articulació dels currículums precedents, que passaven dels objectius generals a l'especificació prescriptiva de l'estructura bàsica dels programes de nivell sense solució de continuïtat, en feia difícil la seva revisió.

En contraposició amb això, el caràcter dinàmic de l'actual proposta curricular, que compromet l'escola en la seva concreció, facilita aquesta concepció jeràrquica en la que l'escola compta amb suficient flexibilitat organitzativa per garantir la prevalència dels objectius generals i entendre el caràcter funcional de la resta de components curriculars, que són els que haurà d'adequar d'acord amb les seves necessitats. No se'ns escapa que aquest fet facilita enormement l'adequació curricular a les necessitats dels alumnes i, entre ells, als que les presenten amb nivells d'especificitat més alts.

Però una altra característica afavoreix també la utilitat del currículum en l'atenció a les NEE. Es tracta de la seva contextualització. En analitzar els diferents nivells de concreció hem pogut apreciar que representen, més que una mecànica aplicació dels nivells més prescriptius, la contextualització d'aquests a les característiques diferencials de l'entorn escolar on es volen aplicar. Des d'aquesta perspectiva, el desenvolupament del currículum a cada centre segueix, en certa manera, un sentit diferent al que seguia l'elaboració del primer nivell de concreció. Si en aquest es partia de les finalitats de l'ensenyament per desglosar-les en objectius, continguts i orientacions didàctiques fonamentades en la consideració de determinades fonts teòriques (epistemològiques, psicopedagògiques i sociològiques), el desenvolupament del currículum a cada

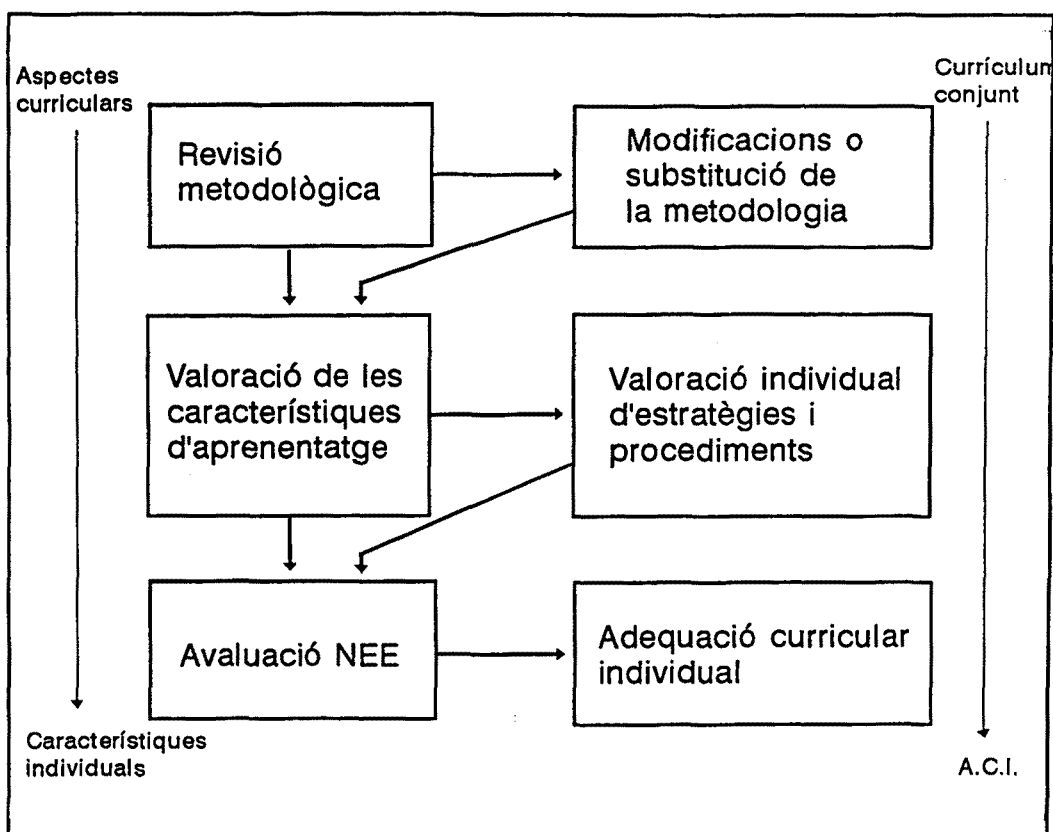
centre s'ha de fonamentar en l'anàlisi i avaluació de la pròpia dinàmica, com argumentava en un estudi anterior (Puigdemívol, 1992: 7-42).

Si acceptem que la construcció del currículum a l'escola es fonamenta en l'avaluació de l'activitat educativa que s'hi du a terme i en els seus resultats, estem admetent que, entre altres coses, un element decisiu en aquest procés d'adequació del currículum el constitueixen les necessitats educatives dels alumnes en el seu conjunt: la seva procedència social i cultural, les actituds i aptituds davant l'aprenentatge, el valor que atorguen als diferents aspectes de l'aprenentatge escolar, etc., esdevenen referents inel·ludibles de l'adequació esmentada.

Per extensió podríem entendre que aquest procés d'adequació també abasta les NEE que puguin presentar determinats alumnes. Però per justificar-ho cal que revisem, a la llum de l'actual model curricular, el continu existent entre les necessitats educatives de caire més genèric i les que haurem de considerar específiques.

Ja hem vist amb anterioritat que, a través de diferents nivells de concreció del currículum s'arriba a l'elaboració dels programes d'aula o de nivell. Aquests tampoc constitueixen propostes tancades sinó que, al contrari, comporten successives fases d'adequació. La posta en pràctica de qualsevol programa de treball les implica necessàriament (vegeu il.lustr.2).

Així, en una primera fase tot mestre realitza, d'una manera sovint intuïtiva, progressius reajustaments de la seva metodologia de treball, com serien l'augment o disminució del temps o la intensitat dedicada a determinats aprenentatges o àrees d'aprenentatge, l'enfocament més global o més sintètic en la manera d'abordar-los, la introducció o retirada de determinats medis audiovisuals,



Ilustr. 2 *Avaluació de necessitats i adequació curricular.*

les variacions de l'ordre en el que havia previst presentar determinats continguts, les modificacions de la seva actitud envers els alumnes o un grup d'alumnes determinat, l'increment o disminució de diferents formes de treball (individual, en grups, conjunt, etc.). Tot això en funció de la continuada comprovació dels resultats observats a partir de l'activitat del grup-classe. Aparentment es tracta d'una fase de funcionament simple, encara que si aprofundim en els seus components i en la manera com es vinculen per donar lloc a la presa de decisions, apreciarem la dificultat de representar-nos-la amb models pormenoritzats que responguin al que autènticament passa dins l'aula.

Però és possible que les accions empreses en la fase anterior no siguin suficients per cobrir les necessitats de tots els alumnes i que alguns d'ells tinguin dificultats en seguir les activitats programades, malgrat els ajustaments metodològics anteriors. En aquest cas és possible que l'ús

d'estratègies específicament adreçades als alumnes en qüestió sigui suficient per cobrir les seves necessitats educatives: petites adequacions metodològiques adreçades a aquests alumnes, reforç dels aspectes d'aprenentatge en els que mostren més dificultats, flexibilitat en els ritmes d'aprenentatge, etc. Si en el primer cas partiem d'una avaluació global del grup per orientar les modificacions metodològiques necessàries, en aquest segon partim d'una avaluació individual que ens permet explicar-nos algunes característiques diferencials en el procés d'aprenentatge d'aquells nens o nenes i ajustar-hi la nostra resposta amb la utilització d'estratègies que no considerem convenients per al conjunt del grup.

En ambdós casos, però, estem analitzant fets que habitualment es donen a l'escola i que el mestre, a partir de la seva preparació i del treball en equip, pot resoldre amb els mitjans que habitualment té a la seva disposició. Per tant, fins aquí estem parlant d'adequació del currículum a les necessitats educatives dels alumnes en la seva accepció més àmplia. Però quan l'escola no pot donar-hi resposta amb els medis que té a l'abast, degut a l'especificitat de les necessitats poden derivar-se de deficiències motores, sensorials, intel·lectuals o emocionals, o a la seva complexitat quan es presenten en contextos escolars particularment conflictius, és quan ens trobem davant NEE en el sentit ple del terme. És llavors quan l'escola requereix una ajuda externa per assegurar el procés educatiu d'aquells alumnes. I aquí és on percebem amb més claredat la diferència entre un currículum obert i un de tancat: l'orientació d'ambdós per donar resposta a les necessitats d'aquests alumnes és ben diferent.

Des de la perspectiva de l'actual model, l'adequació del currículum als alumnes amb NEE constitueix una fase de l'adequació que ja s'ha dut a terme en altres nivells, per bé que amb una especificitat més gran, derivada de les

necessitats de l'alumne i dels medis personals i materials que cal mobilitzar. Afirmar que constitueix una fase més de l'adequació no constitueix un argument retòric, sinó que implica entendre que el procés mitjançant el qual adequem el currículum a les NEE de l'alumne és estructuralment idèntic al que hem utilitzat en les altres fases d'adequació. Per justificar-ho cal fer algunes consideracions.

En primer lloc, el punt de partida d'una adequació d'aquestes característiques és l'explicació de les dificultats de l'alumne en el context escolar, sense desatendre els elements extra-escolars que hi incideixen. Es tracta del mateix procés utilitzat, globalment, en la revisió metodològica i, d'una manera més particular, en la consideració de les característiques individuals de l'aprenentatge dels alumnes que hi presentaven dificultats de menor gravetat o especificitat. La diferència més important quan enfrontem NEE rau en la necessitat d'intervenció de diferents professionals i l'ús de proves més especialitzades per arribar a la comprensió de la situació de l'alumne. Però el resultat que perseguim és el mateix que en les adequacions anteriors: obtenir una hipòtesi fefaent de quin és l'origen de les dificultats en el procés d'aprenentatge de l'alumne que ens orienti per adoptar les estratègies educatives més adequades per fer-hi front.

En segon terme, les adequacions que es derivin del procés anterior tenen el seu punt de partida en el currículum conjunt del grup on s'ubica l'alumne. Per tant, no es tracta d'elaborar en abstracte un programa de desenvolupament individual que després casi, amb més o menys fortuna, amb el de la resta del grup. Al contrari, la detecció de les NEE de l'alumne sorgeix de la contraposició entre la descripció explicativa de les seves possibilitats d'aprenentatge i el currículum que es desenvolupa a

l'escola. És des d'aquesta perspectiva d'on podem parlar d'adequacions inespecífiques i específiques (Puigdellívol, 1992: 67-87), entenent que les primeres són les que poden afectar i beneficiar el conjunt del grup (aspectes organitzatius, reforç de materials i recursos didàctics diversos) i les segones, les que s'adrecen específicament a l'alumne, sense la pretensió que tinguin una repercussió útil en el procés educatiu que segueix el conjunt del grup-classe on s'ubica.

Podem comprovar així que les adequacions dirigides a un alumne amb NEE contenen components metodològics que poden afectar globalment el currículum del grup i d'altres adreçats específicament a l'alumne, igual que passava en les fases que analitzàvem anteriorment en plantejar-nos l'adequació del currículum en un context escolar i grup d'alumnes concret. L'especificitat vindrà donada, essencialment, pel requeriment de recursos materials i personals que habitualment no són a disposició de l'escola i l'organització sistemàtica de situacions educatives específiques en el programa de treball de molts d'aquests alumnes, especialment les de suport, sovint individual. El punt més àlgid d'aquesta especificitat de situacions educatives es donarà quan calgui l'actuació combinada d'entorns educatius diferents, com serien, per exemple, els programes combinats entre l'escola conjunta i l'especial.

Concepció constructivista de l'ensenyament-aprenentatge.

Al meu entendre es tracta d'un tret de l'actual model curricular que comporta també un canvi d'enfocament en la manera d'abordar les NEE. Després de descriure breument les diferents teories psicològiques en què es sustenta, Coll sintetitza el que senyala com a fonamentació constructivista de la proposta curricular:

"La visió de conjunt que resulta d'aquesta atapeïda síntesi d'algunes aportacions d'anàlisi psicològica situa l'activitat mental constructiva de l'alumne en la base dels processos de creixement personal que tracta de promoure l'educació escolar. Una interpretació constructivista de l'aprenentatge escolar -incompatible, evidentment, amb una concepció de l'ensenyament entès com una pura transmissió de coneixements- exigeix una interpretació igualment constructivista de la intervenció pedagògica, la idea directriu de la qual consisteix a crear les condicions adequades perquè els esquemes de coneixement, que inevitablement construeix l'alumne durant les seves experiències, siguin el més correctes i rics possible."

Coll, C., 1986: 21.

A ningú no se li escapa que aquesta concepció dels fonaments psicològics del currículum s'acosta molt més a la realitat de l'escola en el nostre context cultural i pedagògic que la que fonamentava, per exemple, els anteriors Dissenys Curriculars per a l'elaboració de PDI. Al meu entendre, dos supòsits d'ordre psicològic distancien clarament ambdues propostes.

En primer terme una concepció clarament diferenciada de les vinculacions entre desenvolupament i aprenentatge. L'anterior model suposava, a la pràctica, la confusió entre desenvolupament i aprenentatge. Efectivament, la consideració de les diferents àrees de desenvolupament i, dins d'elles, la descomposició dels aprenentatges que s'hi podien assolir, dels més senzills als més complexos traslluïa una concepció per la qual el desenvolupament consistia fonamentalment en l'acumulació d'aprenentatges cada vegada més complexos, que portaven a l'assoliment de fites de desenvolupament que es podien descriure a partir de l'adquisició de determinats coneixements, habilitats i actituds.

L'actual model es basa, en canvi, en la idea que el desenvolupament és un procés fonamentalment intern, del que sols percebem senyals o indicadors, i del que és protagonista el propi subjecte. Mitjançant les provisions educatives es pot afavorir o dificultar el desenvolupament de l'individu, però mai garantir-lo a partir del pur ensinistrament. Aquest pot assegurar l'aparició de determinades conductes, però no que aquestes siguin reflex del procés intern al que ens referiem.

Aprenentatge i desenvolupament són dos processos, doncs, clarament diferenciats, però amb una forta interdependència. El model curricular que estem analitzant es basa precisament en la funció que pot adoptar l'aprenentatge escolar en el desenvolupament de l'alumne. La idea fonamental és que ni es poden confondre ambdós processos entenent que l'aprenentatge assegura el desenvolupament personal, ni es pot subordinar totalment l'aprenentatge al desenvolupament assolit per l'alumne, limitant la funció de l'escola al proveïment dels continguts culturals que l'infant pot assimilar en cada fase des seu procés evolutiu.

És en aquest sentit que prenen especial rellevància en la fonamentació psicològica de l'esmentat model, les aportacions de Vigotsky, Bruner, Ausubel o Cole, per citar-ne sols algunes de les més referenciades en la fonamentació teòrica del model curricular que estem comentant (Coll, 1986: 15-20). Sens dubte es tracta d'aportacions significatives a l'hora d'entendre que l'activitat educativa es situa més enllà del nivell de desenvolupament de l'alumne, en el que el primer d'aquests autors definia com a zona de desenvolupament pròxim. D'aquesta manera s'entén que l'activitat escolar ha d'anar dirigida cap a l'estimulació de l'alumne en l'assoliment de nivells progressivament superiors de desenvolupament.

Des d'aquesta perspectiva també constitueixen referències d'importància en l'orientació de l'activitat educativa el paper atorgat a l'aspecte social de tot aprenentatge, i particularment dels aprenentatges escolars, la revalorització del paper del grup i de les interaccions dins d'ell a l'hora de proporcionar el significat sense el qual cap aprenentatge pot tenir repercussions en el desenvolupament i la revalorització de la imitació com a un dels procediments per accedir a fites de desenvolupament no assolides encara (Coll, 1984: 1985).

Les conseqüències d'aquesta orientació psicològica del currículum en l'atenció dels alumnes amb NEE són evidents. D'una banda, entendre l'escola no com una simple proveïdora d'experiències adequades al desenvolupament dels alumnes, sinó com una institució justificada en part per la seva funció en l'estímul d'aquest desenvolupament, la converteix en un marc adient per a l'atenció dels alumnes que precisament hi presenten dificultats. Podríem dir, tot i amb el risc de resultar simplistes, que el desenvolupament de l'alumne deixa de ser el punt de partida de l'activitat escolar per convertir-se en l'eix entorn del que gira aquesta, la qual cosa ja no diferenciarà essencialment les funcions de l'escola, que hauríem d'entendre conjunta, i de l'escola especial.

Però a més, la comprensió de la fonamentació social de tot aprenentatge i dels processos d'interacció que porten a interioritzar-lo, canvia la manera d'entendre les necessitats educatives dels alumnes, ressaltant el valor de la interacció, encara més en els alumnes amb NEE. D'aquesta manera el recurs als circuits d'escolarització paral·lels caldrà concebre'l com un recurs complementari en l'escolaritat de l'infant deficient, o excepcional quan s'esgoten absolutament les possibilitats d'assegurar l'atenció adequada a les necessitats de l'alumne cara al seu creixement personal i integració social en el marc de

l'escola conjunta.

A despit de les consideracions anteriors, l'enfocament constructivista de l'activitat educativa se centra molt en la seva vessant cognitiva. Els estudis de la psicologia genètica sobre l'aprenentatge significatiu, el paper de la memòria, els esquemes de coneixement i la seva modificació, etc. ens proporcionen valuoses informacions per entendre el procés seguit per l'alumne, que podem anar incorporant com a recursos educatius en les diferents metodologies emprades a l'escola (Coll, 1989). Però en realitat no ens proporcionen gaire informació entorn del *per què* aprenen els nens i nenes amb els que treballem i, en conseqüència, per analitzar el que passa quan no aprenen.

En la introducció del marc curricular que ens ha servit de referència, Coll ja fa una lleu referència a aquest fet:

"Perquè l'aprenentatge sigui significatiu, han de complir-se dues condicions. En primer lloc, el contingut ha de ser potencialment significatiu, tant des del punt de vista de la seva estructura interna (significativitat lògica: no ha de ser arbitrari ni confús), com des del punt de vista de la seva possible assimilació (significativitat psicològica: ha d'haver-hi, en l'estructura cognoscitiva de l'alumne, elements pertinents i relacionables). En segon lloc, s'ha de tenir una actitud favorable per aprendre significativament, és a dir, l'alumne ha d'estar motivat per relacionar el que aprèn amb el que ja sap. Aquest segon requisit és un toc d'atenció sobre el paper decisiu dels aspectes motivacionals. Encara que el material d'aprenentatge sigui potencialment significatiu, lògicament i psicològica, si l'alumne té una predisposició a memoritzar-ho repetitivament (moltes vegades demana menys esforç i és més senzill fer-ho d'aquesta manera!), els resultats seran mancats de significació i tindran poc valor educatiu."

Coll, C. 1986: 19.

Com podem apreciar, els aspectes actitudinals, de motivació, que podríem, per extensió, entendre com aspectes emocionals de l'aprenentatge, no són, ni de bon tros, oblidats en l'enfocament constructivista. Això no obstant ocupen un segon pla en l'explicació dels processos de desenvolupament i aprenentatge. Ja des del punt de vista de la pròpia focalització de la investigació en psicologia cognitiva hi estan escassament tractats.

Aquest fet redueix les possibilitats d'explicar-nos un gran nombre de necessitats educatives que sovint tenen el seu origen en la vivència del handicap que afecta l'alumne, en la pròpia autoimatge, en les dificultats d'establir relacions compensadores amb l'entorn o en les actituds enfront l'aprenentatge generades a partir de reiterades experiències de fracàs, etc. Hom pot apreciar que en tots aquests supòsits és la comprensió dels efectes que el dèficit té en l'àmbit emocional del desenvolupament el que més ens pot ajudar a entendre les dificultats de l'alumne i orientar la nostra intervenció educativa. Una visió dinàmica de les relacions de grup i de l'evolució personal de l'infant es fa imprescindible, més enllà dels aspectes estrictament cognitius. Es tracta d'un àmbit d'estudi que caldrà potenciar per enfrontar qualsevol situació educativa, però d'una manera particular per poder atendre adequadament les NEE de molts alumnes.

Enfocament integral.

El darrer tret que voldria destacar de l'actual proposta curricular és el seu enfocament integral. Quan parlem de NEE sovint ens estem referint a necessitats que hauríem d'ubicar en àmbits extraescolars, si atenguèssim a les visions del currículum escolar que contempen de manera

pràcticament exclusiva els aprenentatges que tradicionalment s'han considerat escolars, especialment els que fan referència a continguts conceptuals i a les habilitats vinculades a aprenentatges com la lectura, l'escriptura, el càlcul, el dibuix, etc.

L'actual model curricular pretén abraçar, entenent-los també com a continguts escolars, aspectes tradicionalment considerats extraescolars o, com a màxim, complementaris i potenciar la seva previsió explícita en els programes de treball. D'aquesta manera es contemplen, a més dels continguts conceptuals (fets, conceptes i principis), tradicionals ja en els currículums escolars, els que podem anomenar continguts procedimentals (habilitats, tècniques, etc.) i sobretot els actitudinals (valors, normes i actituds o, en general, tendències a l'acció).

Amb aquest enfocament es pretén donar una dimensió integradora a l'aprenentatge escolar, mitjançant la qual abarca d'una manera explícita els diferents aspectes que constitueixen la formació integral de la persona. Si bé és cert que diferents aspectes d'aquesta formació, especialment els que afecten les actituds i valors, a la pràctica es recolzen bàsicament en la formació que l'infant assoleix en àmbits extra-escolars (familiar i entorn social, especialment), el fet de contemplar-se dins el currículum escolar comporta que l'escola també els assumeix, ni que sigui a un nivell subsidiari.

Aquest fet afavoreix que el procés d'adequació curricular que hem esmentat respongui globalment a les necessitats educatives dels alumnes que per diferents causes presenten dificultats en assolir aquests aspectes bàsics de la seva formació d'una manera paral·lela a la dels seus companys, que en gran mesura els assoleixen espontàniament a través de la interacció amb l'entorn. Que les adequacions curriculars adreçades a aquells alumnes contemplin aspectes

d'autonomia personal, se centrin en estratègies adreçades a afavorir el seu autoconcepte o l'adquisició d'habilitats socials bàsiques, etc., no les distancia de l'esmentat marc curricular que, per la seva comprehensivitat, pot contemplar tots aquests components com a continguts, fins i tot essencials, del currículum.

3.3. QÜESTIONS EMERGENTS: LES NECESSITATS DE RECERCA I TRANSFORMACIÓ.

Un model com l'actual, basat en l'adequació del currículum a partir de l'anàlisi dels trets diferenciadors de cada realitat educativa on s'ha d'aplicar planteja, al meu entendre, certs interrogants i condiciona el tipus de recerca necessària per orientar i avaluar les transformacions educatives que, sens dubte, comporta el seu desenvolupament.

D'entrada, un currículum que no se centra de manera exclussiva en continguts predeterminats rígidament, no es pot avaluar sols a partir dels resultats assolits pels alumnes. Aquesta mena de recerca, centrada en l'eficàcia, ens pot proporcionar una mesura de determinats resultats, cosa necessària però totalment insuficient des de la perspectiva curricular actual, en la que el nostre principal interès rau en la comprensió del paper jugat per les múltiples possibilitats de concreció del currículum amb les que compta l'escola; en definitiva, d'adequació curricular en sentit ampli.

Si tenim en compte que la concreció que el currículum adopta a cada centre es deriva de la relació que es pot establir entre els medis i recursos que té a l'abast i,

d'altra banda, les característiques i necessitats dels alumnes, el pes de la recerca educativa s'haurà d'anar desplaçant cap a l'anàlisi de situacions educatives diferenciades i concretes. La reflexió que es pot desprendre d'aquestes anàlisis constituirà, de ben segur, un dels principals motors en la transformació de l'escola. Però ja hem avançat que això comporta plantejar-se algunes qüestions importants. Procuraré formular-les sintèticament.

En primer terme, ¿com proporcionar elements d'avaluació no centrats estrictament en l'alumne, incorporant a la recerca una concepció dinàmica de l'activitat educativa?

En segon lloc, ¿com arribar a criteris i estratègies d'adequació curricular que contemplin l'acció combinada dels elements directament vinculats amb l'evolució de l'alumne dins el context escolar, evitant en el cas d'alumnes amb NEE la sobrevaloració del dèficit?

I finalment, ¿com fer factible la comunicació dels resultats dels treballs d'investigació per evitar particularismes que forcin la reiterada recerca entorn d'aspectes de la intervenció educativa susceptibles de ser generalitzats?

Pel que fa a la primera qüestió, disposem ja avui de nombroses experiències d'investigació que ens permeten abastar l'activitat educativa en el seu conjunt, des de perspectives diferenciades. Així podem apreciar com progressivament han adquirit una rellevància especial en el context de la investigació educativa les recerques des de dins l'aula i l'escola amb la pretensió d'explicar-ne la seva dinàmica. El desenvolupament de la metodologia qualitativa en la investigació educativa ha estat molt important en aquesta nova orientació de la recerca.

Per citar, ni que sigui somerament, el que podríem

entendre com a tendències més significatives en aquesta línia d'investigació podríem esmentar els estudis etnogràfics i, per extensió, la resta de treballs efectuats a l'escola des de les perspectives sociològica i antropològica (Jackson, 1975; Wittrock, 1989; Woods, 1987; Shaffir i Stebans, 1991), els estudis amb enfocaments psicolingüístics basats en l'anàlisi del discurs dins l'aula (Edwards i Mercer, 1987), els que des d'una perspectiva més psicològica, se centren en en la interacció (Merret i Wheldall, 1978 -amb una orientació conductual-, però també des d'una perspectiva constructivista els treballs ja citats de Coll, 1984 i 1985; Coll i Altres, 1992 i els de Webb, 1983 i 1985) i, per descomptat, les perspectives més estrictament educatives, amb els treballs entorn del currículum (Galton, Simon i Croll, 1980; Monereo, 1991) i els adreçats a l'anàlisi de l'activitat de l'aula, ja sigui des de perspectives molt estructurades per l'ús d'acurats procediments de categorització (Bennet, 1979; Flanders, 1970; Izquierdo, 1986; Landsheere, 1983), o des dels enfocaments més intuïtius, adreçats a cercar no sols la descripció dels fets sinó l'estudi dels significats, tant des de la perspectiva dels professors com dels alumnes (Barners, 1982; Marcelo, 1987). No podem obviar, en aquest punt, la importància de les corrents que afavoreixen la intervenció no sols activa sinó protagonista del professorat en la investigació, especialment presents en els estudis de recerca-acció (Elliot, 1990), en el context de la més ambiciosa formulació de recerca crítica (Gutiérrez Pérez, 1978; Escudero, 1990) que aborda molt explícitament les implicacions socio-institucionals de tot acte educatiu.

Aquesta succinta mostra de línies de recerca que actualment componen una part molt important de la investigació educativa ens permet entendre que, des del punt de vista metodològic, disposem de procediments suficients per avançar en la comprensió de la dinàmica educativa entesa globalment. Això no obstant, hom és conscient que les línies

d'investigació ressenyades tenen un element en comú: la seva contextualització. En altres paraules, l'estar intencionalment vinculades als contextos escolars *naturals* en els que es duen a terme. Això no lleva rellevància a les seves conclusions, però exigeix tenir molt en compte que els resultats obtinguts en aquestes investigacions no poden aplicar-se sense cap altre consideració en contextos diferents. Contràriament, la seva principal utilitat consisteix a esdevenir elements de referència de primera magnitud per orientar l'enfocament d'investigacions contextualitzades en la d'altres contextos educatius.

Però la nostra intenció en aquest apartat consisteix a assajar una resposta a les preguntes formulades inicialment des de la perspectiva de la recerca feta entorn de la integració escolar. En aquest àmbit, el ventall d'investigacions és sensiblement menor. Si atenem al seu enfocament podem convenir amb Dueñas (1990) l'existència de dues orientacions bàsiques.

En primer terme els estudis d'eficàcia. En el primer capítol ja hi he fet reiterades al·lusions en considerar-los com un dels principals arguments estimuladors dels programes d'integració, especialment als Estats Units. No tornaré a enumerar els que podríem considerar com a treballs més significatius dins d'aquesta orientació. En aquest punt el nostre interès rau a considerar quina aportació poden fer a la resposta de les qüestions que ens hem plantejat.

Fonamentalment cal constatar que la majoria de recerques en aquest àmbit s'adreçaven a comparar els resultats de l'ensenyament en contextos integrats i no integrats. Des d'aquesta perspectiva es tracta d'una recerca que ha acomplert una funció important doncs, malgrat les dificultats intrínseques al disseny de comparacions d'aquests tipus i les "reserves" metodològiques apuntades en posteriors revisions d'aquests treballs (Corman i

Gottlieb, 1978), han permès com a mínim constatar la inexistència, a priori, de la pretesa superioritat dels entorns segregats (escola especial) en l'atenció d'alumnes amb NEE.

Però tampoc ens autoritzen a atribuir una bondat intrínseca als sistemes integrats en relació al desenvolupament dels alumnes. Per vàries raons. En primer lloc perquè la majoria d'investigacions disponibles s'han realitzat amb alumnes amb deficiències intel·lectuals de poca gravetat, el que els treballs anglosaxons qualifiquen de Retard Mental Educable (RME). En segon lloc, perquè els resultats en termes de rendiment no són concloents, degut les contradiccions que presenta la comparació dels diferents estudis que s'hi adrecen (Dueñas, 1990: 296; Gottlieb, 1987: 41-42). I finalment, encara que potser es tracti de l'element més important, pels ineludibles interrogants que plantegen les investigacions adreçades a l'estatus social i de relació de l'alumne entre els seus companys i les que s'han ocupat de l'evolució de l'auto-concepte en l'alumne integrat (Gresham, 1987). Aquests darrers plantegen seriosos interrogants als procediments d'integració que estem utilitzant en aspectes que hem de considerar essencials en el desenvolupament de l'infant amb deficiències.

Però els darrers estudis esmentats ens mostren ja amb certa claredat una evolució d'aquesta línia d'investigació cap a dissenys adreçats a la comprensió del paper jugat per diferents factors en l'èxit o eficàcia dels processos d'integració, la qual cosa ens fa entendre que la recerca quantitativa no s'exhaureix, ni de bon tros, en els estudis comparatius. Si bé podem acordar amb Hegarty i Pocklington (1981: 54) i amb Hogson i d'altres (1984: 4) que els esmentats estudis no ens condueixen a conclusions clares entorn dels avantatges i desavantatges de les diferents provions educatives i que les seves contribucions al desenvolupament del currículum i al treball pràctic de

l'escola són més aviat escasses, també hem d'evitar una visió injustificadament reduccionista d'aquesta línia d'investigació. Alguns dels estudis que he citat en els comentaris anteriors es desmarquen de la línia estrictament comparativa i ens permeten copsar el paper jugat per diferents factors en l'èxit o eficàcia dels processos d'IE.

Això no obstant, no se'ns amagen les limitacions d'aquests estudis a l'hora de proporcionar-nos una comprensió dels mecanismes pels que es combinen, en el context escolar, els factors responsables de l'èxit dels programes d'integració. És precisament aquest buit el que vénen a cobrir les investigacions que podríem agrupar amb el nom d'estudis qualitatius, amb les seves vessants a vegades purament descriptives i d'altres de caire més explicatiu.

A diferència dels anteriors, es tracta d'estudis no adreçats directament a avaluar l'eficàcia o els resultats dels processos d'IE en un o altre àmbit del desenvolupament de l'infant, i menys encara comparar-los amb els resultats obtinguts en entorns diferents. L'interès essencial d'aquesta mena d'investigacions se centra en l'anàlisi de les diferents possibilitats d'organitzar les provisions educatives en la integració d'alumnes amb NEE, combinant la descripció pròpiament dita amb l'anàlisi de les múltiples variables que incideixen en el procés d'integració, incloent-hi orientacions per a l'acció docent i administrativa.

La recerca enfocada en aquesta línia és significativament menor que l'emmarcada en els estudis d'eficàcia. Això no obstant, es tracta d'investigacions realitzades en entorns culturals i educatius més propers al nostre.

Malgrat es tracti d'un nombre d'estudis sensiblement

menor, no podem concebre adequadament aquesta línia d'investigació sense entendre la presència de dues orientacions diferenciades, que també tenen a veure amb els entorns socials i educatius on s'ubiquen. D'una banda, un nombrós ventall d'estudis se centren en l'anàlisi curricular i la descripció de les diferents formes d'adequació del currículum en situacions concretes d'IE. Entre aquests també ens trobem amb recerques adreçades específicament a l'estudi de les formes d'organització escolar i provisió de serveis, formació de professorat i pares, tecnologia educativa, etc. (Dueñas, 1990: 294). Destaquen en aquesta línia els treballs de Brennan (1990); Hegarty (1987); Hodgson, Clunies-Ross i Hegarty (1984); Solity i Bull (1987) i, en general les investigacions provinents de la Gran Bretanya, molt influïdes per les orientacions del ja esmentat Informe Warnok.

Però no seria just passar per alt l'orientació que podríem qualificar com a pedagògica, en la seva accepció més àmplia. Depassant els estudis estrictament curriculars, aquestes darreres investigacions se centren en una concepció de l'escola molt vinculada al seu entorn, destacant els estudis dirigits a l'anàlisi de la integració comunitària dels serveis requerits en la IE (Canevaro, 1980; CERI, 1981); a l'aprofitament dels postulats pedagògics de l'escola en l'atenció dels alumnes amb NEE, primant les adequacions que afecten la dinàmica global de la classe i escola per damunt de les específicament dirigides als alumnes integrats (Bassí i Canevaro, 1979; Canevaro, 1987; Vayer i Roncin, 1987) i als resultats de la integració des de la perspectiva de l'evolució personal i social de l'alumne (Anglinioni, 1980; Aznar, 1982). En coherència amb l'anterior, també es propicien els estudis longitudinals adreçats a les fites assolides, quant a integració laboral i social, pels alumnes a l'edat adulta (Daddy i Manca, 1979). Com és fàcil de constatar, dins d'aquesta orientació s'incriuen recerques dutes a terme en contextos propers al

nostre, assolint una especial rellevància les aportacions fetes des d'Itàlia.

També en el nostre entorn més immediat ens trobem amb recerques inscrites en les línies d'investigació que hem diferenciat al llarg d'aquest apartat. Amb un enfocament més quantitatiu podríem esmentar les recerques sobre les actituds del professor davant la integració d'alumnes amb NEE dutes a terme per Garcia i Alonso (1985) o la recerca de caràcter més ampli adreçada a la integració d'alumnes amb greus problemes de comunicació (Ibeas i Garcia, 1983) i els pocs estudis d'enfocament contextual (Castillo, 1989). Però no podem deixar de destacar l'avaluació del *Programa de Integración* duta a terme per Aguilera i d'altres (1990), en la que es combinen una fase quantitativa, més equiparable als estudis d'eficàcia esmentats, amb una segona fase qualitativa en la que es procedeix a la descripció i anàlisi específica de l'evolució dels programes d'integració en contextos escolars concrets. Malgrat que el pes de la recerca descansa en la primera fase, els propis autors ressalten la importància de l'anàlisi més qualitativa per entendre la magnitud i complexitat de la dinàmica dels centres educatius, en gran mesura responsable, d'acord amb els resultats obtinguts, del grau d'èxit dels processos d'IE analitzats (Martín, i altres, 1991: 80). Una de les aportacions més importants d'aquesta investigació consisteix en la rellevància dels que podríem entendre com elements inespecífics en l'èxit dels programes d'integració, és a dir, els no directament vinculats a l'atenció de les NEE dels alumnes. Entre aquests destaquen la participació del professorat en l'elaboració del projecte de centre, la línia educativa d'aquest i la seva estructura i funcionament, i el nivell d'acord assolit pel professorat en aquests àmbits de decissió (Aguilera i altres, 1989: 253-255).

Tampoc ens manquen exemples de recerques d'enfocament

qualitatiu, com l'estudi del *Plan Experimental de Integración* a la Comunitat de Múrcia, elaborat des de la perspectiva dels professors-tutors d'aula per N. Illan (1987), el treball d'Isabel Martínez (1990) entorn del procés d'integració d'una alumna amb deficiències auditives greus o els estudis adreçats a l'orientació professional dels alumnes integrats (Canals i Domènech, 1991). Això no obstant cal entendre que, al nostre país, aquesta mena de recerques són encara molt incipients.

En definitiva, hom pot apreciar que els estudis qualitatius s'ajusten més a les qüestions que encapçalaven aquest apartat. El fet que es plantegin, en primer terme, descriure el que passa en les diferents situacions d'IE per després explicar, a partir d'una visió dinàmica i contextualitzada, la intervenció dels elements que semblen influir-ne l'evolució, els confereix una evident utilitat de cara al procés de transformació que ha de facilitar l'atenció dels alumnes amb NEE dins el marc escolar.

Això no anul·la l'interès dels estudis més centrats en l'eficàcia, però sí que ens hauria de portar a entendre que aquests darrers esdevenen un element potenciador de l'activitat educativa en la mesura en què s'articulen en el marc dels estudis descriptius, que ens n'ofereixen una visió més dinàmica. En altres paraules, els estudis de caire més descriptiu ens proporcionen un marc global per explicar-nos el que passa dins l'aula a partir del que podem considerar necessaris i plens de significat els estudis d'orientació quantitativa, per avaluar el resultat de l'aplicació de programes d'actuació específics, ja sigui en l'àmbit dels aprenentatges formals, de la sociabilitat o del propi desenvolupament personal de l'alumne integrat.

D'altra banda cal no perdre de vista que l'autèntica eficàcia dels programes d'integració no pot mesurar-se sols dins el propi sistema educatiu. Per important que sigui

assegurar el progrés acadèmic dels alumnes i el seu estatus social en els entorns integrats, l'eficàcia d'un programa d'IE ve donada per la mesura en què assegura la futura integració de la persona amb handicap en el seu entorn social a l'edat adulta. I aquesta constatació, d'altra banda indiscutible si tenim en compte la funció social de l'escola, exigeix que una part important de la recerca en IE s'adreci als estudis longitudinals, avui encara pràcticament inexistents, que ens donguin notícia de la validesa social dels programes d'IE que s'estan implementant. El temps transcorregut des de les primeres experiències d'integració ja ens podria proporcionar informacions d'extrema utilitat per valorar els punts forts i dèbils que presenten els actuals programes d'integració a l'hora de garantir el desenvolupament personal i social de l'alumne en el procés d'assolir una vida adulta integrada i autònoma.

Les reflexions anteriors constitueixen una proposta per orientar la recerca sobre la IE en funció dels resultats de la que fins ara és al nostre abast, contrastats amb les necessitats que hom aprecia a l'escola, especialment a partir de l'actual reforma curricular i les seves conseqüències en l'àmbit de l'atenció dels alumnes amb NEE. La recerca que es presenta en la segona part d'aquest treball no deixa d'enquadrar-se en les anteriors apreciacions, amb l'única pretensió d'aportar una mica de llum a la comprensió del que hem detectat com elements fonamentals per entendre el desenvolupament d'experiències d'IE en el nostre entorn i les dificultats sorgides en aquells processos. En la mesura en què aquesta experiència ha constituït un element formatiu de primera magnitud per l'equip de mestres que hi hem participat directament, es justifiquen en part els esforços esmerçats. Però òbviament aquests sols poden veure's compensats del tot a mesura que les pàgines de la segona part d'aquest treball contribueixin a comunicar-la i esdevinguin un element potenciador de la

reflexió que tots els professionals que d'una o altra manera treballem en l'àmbit de la IE ens veiem obligats a fer per aconseguir una escola en la que realment sigui factible acollir les necessitats de tots els alumnes.