

# Discapacitat i vida adulta: l'ESO com a etapa de transició

Elena Ferrer Cerdà i Sebastià Verger Gelabert

**Resum:** Quan parlem de transició a la vida adulta són molts els condicionants que hi influeixen, i encara més si parlem de persones amb discapacitat. Un d'aquests factors, l'etapa d'escolarització, és el centre del nostre interès i motiu d'aquest article. Així, el que pretenem és analitzar una etapa educativa, l'ESO, que, al nostre entendre, constitueix l'eix vertebrador d'una transició coherent entre l'adolescència i la vida adulta.

**Abstract:** When we speak of transition to the adult life, there are many conditions that *intervene*, and still more if we referred ourselves to disabled people. One of these factors, the stage of *escolarización*, is the topic of our interest and motive of the present article. For so much, we intend to analyse an educational stage, the secondary education that for us constitutes the axis of a coherent transition among the adolescence and the adult life.

**Descriptors:** Discapacitat. Necessitats educatives especials. Transició a la vida adulta. Educació secundària.

## Introducció

Des que Bank-Mikelsen formulà el principi de normalització a la dècada dels cinquanta, són molts els canvis que s'han produït en el món de les discapacitats. D'aquest pensament es derivà la concepció que la persona amb discapacitat té els mateixos drets que la resta de la població i, per tant, ha de dur una vida tan normalitzada com sigui possible.

Això no obstant, és impensable sense el principi d'integració que suposa la *participació* de la persona amb discapacitat a tots els entorns comunitaris amb la resta dels ciutadans. Així, «aquest concepte fa referència a tota la xarxa comunitària, de la qual formen part totes les institucions i nivells de relació social, tant la família, com l'escola, com el lloc de treball o el temps d'oci». (MUNTANER, 1998, p. 99)

De fet les primeres conseqüències d'aquests principis juntament amb el de sectorització es varen trobar al món educatiu. Les escoles s'obriren als infants amb discapacitats i tots els esforços s'orientaren a legislar un marc propici per a la integració escolar, formar els professionals, dotar les escoles dels recursos necessaris, conscienciar les famílies...

Arribat el moment en què pareix que la integració escolar és un fet «habitual» en la majoria dels nostres centres escolars es plantegen una sèrie d'interrogants:

dóna, l'escola, un resposta adequada a les demandes que els alumnes discapacitats tindran en el futur? i quan s'acaba l'escola, què passa? quines opcions s'obren per a les persones amb discapacitat? estan realment preparats per assumir altres rols? se'ls facilita la integració a la resta d'àmbits de la vida social?

Sens dubte, necessitem donar respostes a totes aquestes preguntes, resoldre totes les demandes, organitzar i coordinar recursos per tal d'evitar que la finalització de l'escolaritat sigui un fet traumàtic per a la persona amb discapacitat o per als seus pares; en definitiva, necessitem dotar de contingut una etapa evolutiva que denominarem de transició a la vida adulta.

## El concepte de transició a la vida adulta

Al llarg de la vida, qualsevol persona està sotmesa a transicions diferents que ha d'anar superant i que «poden convertir-se en experiències positives quan són percebudes com a valuoses i produeixen un ajustament satisfactori a la nova situació, i poden viure's també de forma dolorosa quan l'experiència és excessiva, incontrolada i incontrolable» (CAMPO, 1999, p. 11). Així, malgrat que cada transició es pot avaluar com a positiva o negativa, el que és inqüestionable és que to-

tes provoquen dubtes, crisis, passos endavant i enrere (fins i tot ruptures), ansietat... fins que s'arriba a l'estabilitat, a l'equilibri.

Durant l'etapa d'escolarització l'infant i l'adolescent van passant d'un mestre a un altre, d'una metodologia i una organització a unes altres, d'un cicle al següent i, en conseqüència, d'una etapa a la que segueix, i fins i tot d'un centre a un altre fins a arribar a una de les transicions que creiem més significatives: el final del recorregut educatiu i la transició a la vida adulta.

Aquest concepte --transició a la vida adulta-- apareix amb freqüència en la bibliografia dels darrers anys, però no hi ha unanimitat a l'hora de definir-lo ni d'acotar-lo. Per a alguns autors, parlar de transició a l'edat adulta és tractar sols la inserció laboral de la persona sense tenir en compte la resta de rols socials que pot desenvolupar. D'altra banda, des d'un altre sector es reivindica el fet de no limitar-se sols al desenvolupament d'un lloc de feina, sinó que ser una persona adulta implica tenir unes relacions socials i de parella, decidir on, quan i amb qui es gaudirà del temps lliure, disposar d'un habitatge i, en definitiva, participar de tots els entorns socials.

En aquest sentit es decanta M. Pallissera (1996, p. 179) quan afirma:

«(...) el rol laboral representa sols una de les funcions que la persona desenvolupa en la vida adulta; tal vegada la més significativa, per la seva relació directa amb la vida independent, però no l'única. Juntament amb aquesta, altres funcions tenen també una gran importància: l'execució del rol familiar, la participació lliurement escollida en activitats de temps lliure... faciliten el desenvolupament de la plena independència.»

Així, a l'hora de definir el procés de transició de l'escola a la vida adulta podem dir que consisteix a deixar de ser infant i preparar-se per a la condició d'adult, per al futur (JURADO, 1999), és a dir «la transició fa referència a l'acte de deixar un entorn i assumir un nou rol en un altre entorn; totes les persones, discapacitades o no, experimenten el procés de transició, que assenyala el pas d'un tipus d'existència a un altre i defineix el canvi i les modificacions graduals que s'esdevenen durant tota la vida» (M. J. VALLS i G. JOVÉ, 1999, p. 872).

Valls i Jové (1999), citant Figuera i Bisquerra, fan referència al fet que en tot procés de transició hi ha una

connotació sociològica i una de psicològica. La primera suposa un canvi d'estatus i rols i la segona té en compte tots els efectes que aquesta transició provoca sobre la persona. Aquestes reaccions dependran del tipus de transició que es doni, d'on es produeixi i del seu impacte.

### La transició a la vida adulta en la persona amb discapacitat

Si bé el pas de nin a adult és una etapa difícil per a tots els adolescents, encara ho és més per a les persones amb discapacitat i per a les seves famílies. Els pares manifesten crisis d'ansietat diferents al llarg del cicle vital dels seus fills discapacitats, i troben determinades etapes especialment sensibles, dues d'elles —la pubertat i les decisions vocacionals (FREIXA, 1993; GINÉ, 1995)— relacionades amb el moment evolutiu que estem tractant. Els progenitors no disposen d'informació sobre les sortides professionals dels seus fills, ni tenen clar el paper que tenen en el procés, no coneixen la situació d'altres persones amb discapacitat i en general les expectatives sobre el futur dels seus fills són més baixes que les de la mateixa persona discapacitada.

Per tant, per evitat tots aquests sentiments és necessari que la transició de l'escola a la vida adulta sigui un procés planificat de forma individual que comenci tan aviat com sigui possible, que es vagi desenvolupant al llarg de tota l'escolarització de la persona discapacitada i que prengui especial incidència en l'etapa de secundària.

En paraules de M. A. Verdugo i C. Jenaro (1995, p. 718):

«Tot procés de transició a la vida adulta respon a una planificació més o menys explícita però, en el cas de les persones amb deficiències, i encara més com més severes siguin, és necessària una planificació detallada, ja que sols a través d'una programació coordinada i continuada serà possible que els estudiants amb discapacitat puguin integrar-se al mercat laboral i a la vida en societat de la manera més normalitzada possible. D'aquí la necessitat d'un programa de transició individualitzat, dut a terme per un equip interdisciplinari que centralitzi aquests esforços.»

Malgrat aquest caràcter de planificació augmentada, els objectius de la transició a la vida adulta en la

persona discapacitada hauran de ser els mateixos que els de qualsevol persona, és a dir, haurem de coordinar els períodes entre el termini de l'escolarització i la inserció en els contextos sociolaborals de manera que es prepari al jove amb discapacitat a ser capaç d'assumir un ventall d'alternatives i possibilitats amb relació al conjunt de tasques que possiblement desenvoluparà al llarg de la seva vida. (JURADO, 1999)

Aquest procés es veu dificultat per un seguit de circumstàncies, la majoria alienes a la persona amb discapacitat, però que acaben per afectar-la. Seguint Pallissera (1997) podem organitzar aquests factors pertorbadors en tres àmbits:

1. Factors relacionats amb les característiques de la mateixa persona, és a dir, les necessitats específiques que un discapacitat físic, psíquic o sensorial pot tenir i que d'alguna manera dificulten la seva integració. La resposta que a nivell social es dona a aquestes necessitats està en funció de la percepció social i de l'etiquetatge. Són els efectes de les etiquetes, més que les mateixes discapacitats, els que condicionen les expectatives que els altres, incloent-hi pares i professionals, tenen de la persona discapacitada.
2. Aspectes relacionats amb l'entorn, on podem destacar les barreres arquitectòniques i actitudinals que dificulten la inclusió de la persona discapacitada al seu context i, per tant, el desenvolupament dels rols que serien normals en funció de la seva edat.
3. Aspectes relacionats amb el procés educatiu que han viscut les persones amb discapacitat en què podem parlar tant del tipus de programes, els objectius plantejats i la metodologia com de les actituds dels educadors.

Per aconseguir que aquest procés es dugui a terme de la millor manera possible, Martínez (1999) assenyalava que en tota transició a la vida adulta hem de tenir presents tres components:

1. Uns programes curriculars funcionals a secundària que permetin una vida independent i un treball un cop el jove hagi finalitzat la seva escolarització.

Hi ha moltes propostes de programes per afavorir la transició de la persona amb discapacitat a la vida adulta i si els comparem amb el que habitualment es treballa a les nostres escoles, «es fa evident la ne-

cessitat de reestructurar els programes dirigits a les persones amb discapacitats per adaptar-se millor a les seves necessitats pràctiques, potenciant les habilitats de la vida diària i les ocupacionals mitjançant les experiències pràctiques en el conjunt de la comunitat» (PALLISSERA, 1996, p. 197).

En general, els especialistes en la matèria defensen la idea d'uns currículums funcionals que abracin les habilitats necessàries per aconseguir una vida autònoma. No n'hi ha prou de preparar la persona per desenvolupar un lloc de treball, sinó que se li ha d'oferir una preparació polivalent i específica alhora que li permeti adaptar-se a canvis diferents al llarg de la seva vida, en definitiva, que no el prepari per ser un treballador, sinó que el prepari per a la vida.

2. La creació d'una xarxa adequada de serveis i l'existència dels suports familiars i individuals necessaris, amb l'objectiu de detectar les necessitats a nivell laboral, residencial i de vida comunitària de les persones amb discapacitat.
3. La planificació del procés de transició ha d'incloure els estudiants i les seves famílies. Si parlem d'un procés planificat haurem de tenir implícits dos aspectes: que es vegi d'una forma global i no com la suma de diversos components aïllats, i que hi hagi una persona responsable d'aquesta planificació.

Seguint aquest esquema, Martínez (1999) estableix les tres dimensions que han d'abraçar els programes de transició:

- L'optimització dels sistemes implicats (educatiu, serveis socials i treball-formació) amb relació a la transició. Aquesta millora anirà orientada a l'avaluació de programes, la difusió dels programes que hagin ofert bons resultats, la formació dels professionals, la formulació de criteris de qualitat, etc.
- Facilitar la comunicació, col·laboració i cooperació dels sistemes diferents per aconseguir un intercanvi adequat d'informació, la unificació de programes i la previsió conjunta de necessitats.
- Oferir a tots els joves els serveis i suports que necessitin durant tot el procés de transició.

A partir de l'argumentació exposada, passem a comentar les condicions per a la transició a l'edat adulta que ofereix el nostre sistema educatiu en la darrera etapa d'escolarització obligatòria. Les reflexions que pre-

sentem a continuació es basen fonamentalment en l'anàlisi del currículum, les seves implicacions didàctiques i organitzatives i els recursos existents.

### a) L'ESO: una etapa de transició

L'etapa de Secundària Obligatòria, des dels seus plantejaments estructurals i d'acord amb les propostes fonamentals de la LOGSE, pretén oferir una educació comprensiva i personalitzada, ja que, d'una banda, presenta una formació bàsica comuna que assegura l'accés als aprenentatges que es consideren fonamentals per al desenvolupament i la socialització de l'alumnat i, de l'altra, l'ensenyança personalitzada persegueix el respecte a les diferències individuals quant a interessos, motivacions i capacitats per crear així les condicions necessàries d'un ensenyament adaptat a les característiques de cada individu.

Amb els plantejaments anteriors hem de fer referència necessàriament al principi «d'atenció a la diversitat», que afecta tot l'alumnat i les intencions educatives per aconseguir una resposta adaptada a les característiques de cada individu. L'existència d'alumnes diversos es converteix en el punt de partida normal (DOLZ, 1993) dels processos educatius promoguts amb la reforma educativa.

Segons Berruezo, de Haro i Rojo (1998), hi ha una sèrie de criteris que defineixen el concepte de diversitat:

- El dret de l'alumnat a ser considerat d'acord amb els seus coneixements previs, estil d'aprenentatge, interessos, motivació, expectatives, capacitats i ritmes de treball.
- La potenciació d'individus diferenciats amb característiques personals enriquidores d'una societat àmplia i múltiple.
- L'atenció oberta i flexible a diferents nivells, tant pel que fa al centre com als alumnes considerats individualment.
- L'ampliació del suport a tot tipus d'alumnat que, de forma permanent o puntual, necessiti una atenció complementària a la prevista per a la majoria de l'alumnat.

Aquestes propostes afecten significativament l'ESO, que tradicionalment anava dirigida a una elit d'alum-

nes en funció de la seva capacitat acadèmica i nivell sociocultural. Eliminada aquesta selecció, l'etapa viu un canvi en l'alumnat, que és més divers i que, per tant, presenta unes demandes diferents de les anteriors.

Si la darrera finalitat de la comprensivitat és que s'ofereixin oportunitats diferents dins un mateix sistema educatiu, l'ESO té un paper decisiu per aconseguir aquest propòsit (ILLÁN i JIMÉNEZ, 1997) atès el seu caràcter terminal en l'obligatorietat educativa, així com en l'interès de generalitzar una oferta educativa comuna fins als 16 anys, per intentar evitar segregacions i discriminacions que puguin marcar el futur d'alguns alumnes.

Així, i en comparació amb altres etapes educatives, a l'ESO la diversitat és més patent a causa de l'edat de l'alumnat, cosa que afecta directament el subjecte amb relació als seus aprenentatges (ONRUBIA, 1993). Tal com diuen Arnaiz i Garrido (1999), durant aquesta etapa els interessos es diversifiquen amb més intensitat i es connecten amb el futur acadèmic i professional que cada alumne desitja per a si mateix.

### *La integració dels alumnes amb necessitats educatives especials a l'ESO*

Per poder dur a la pràctica totes les intencions comentades, calen modificacions, algunes de molt significatives, que afecten nivells diferents: organitzatiu, metodològic, didàctic, de formació dels docents, tant inicial com permanent, de recursos personals i materials. Però, independentment d'aquests canvis, ens volem plantejar fins a quin punt són útils per aconseguir les finalitats pròpies de l'etapa amb aquells alumnes amb necessitats més significatives.

Lorenzo (1992) considera com a objectius mésamentals:

- Que els alumnes assimilin d'una manera crítica els elements bàsics de la cultura del nostre temps i es preparin per ser ciutadans capaços de responsabilitzar-se dels seus deures i exercir els seus drets en una societat democràtica.
- Col·locar les bases per a la formació postobligatòria en les seves modalitats diferents.

Si bé és cert que en molts casos les finalitats anteriors s'hauran d'adaptar a les característiques de cada

alumne, no és menys veritat que actualment hi ha una distància excessiva entre l'educació que es proposa i la realitat que llavors es troba l'alumne discapacitat en l'educació postobligatòria i la seva inserció al món sociolaboral.

També podríem afegir que, malgrat el caràcter comprensiu i el compromís de proporcionar una resposta adequada a un col·lectiu heterogeni d'alumnes amb necessitats de formació i interessos diferents, mitjançant un currículum comú en un mateix centre (CABRERA, 1993), a la pràctica es tradueix en una oferta excessivament academicista, que pot ser vàlida per a molts d'individus, però inadequada per a la majoria d'alumnes afectats significativament d'alguna discapacitat, especialment psíquica.

A més, és una problemàtica que es fa més evident quan es pensa que gran part de l'alumnat, que forma part del programa d'integració, finalitza la permanència a l'ESO amb més edat que la resta dels seus companys i sense tenir clares les possibilitats professionals i ni tan sols no sap les aptituds més adients de cara a la seva futura o imminent entrada al món laboral.

Sobre aquesta problemàtica comentada, destaquem una sèrie de causes que, a parer nostre, en són responsables:

#### *a) Ajustar la resposta educativa a les necessitats de cada alumne*

Tal com assenyalen Arnaiz i Garrido (1999), la normativa vigent inclou una sèrie de mesures curriculars, estretament relacionades entre elles, que van des de les adoptades a l'hora de seleccionar un determinat disseny curricular, que afecten la diversitat en el seu conjunt, a altres de més específiques que suposen modificacions importants en l'estructura del currículum i que van dirigides, concretament, als alumnes que presenten necessitats educatives especials.

Una de les dificultats més grans que ens trobem a l'hora d'integrar alumnes amb discapacitat a l'ESO és saber la resposta educativa i poder-la ajustar a les necessitats concretes de l'alumne, ja que les opcions de què es disposa estan limitades al camp acadèmic i no hi ha possibilitats d'adaptar organitzacions diferents als plans d'estudi per a aquells individus més afectats que permetin contemplar com objectius prioritaris el desenvolupament de la seva autonomia i independèn-

cia personal, així com l'orientació postobligatòria, tant per a la seva imminent entrada al món laboral (independentment del seu nivell) com per a l'adequació de la seva formació professional.

A més, els instituts de secundària estan organitzats a partir d'una etapa que es divideix en dos cicles, i aquests, al seu torn, en dos nivells en què es treballen uns continguts delimitats per unes àrees, que són conduïdes, cada una, per diferents professors, i aquests les ofereixen als alumnes, agrupats en aules, on es temporalitzen en sessions de 50 o 55 minuts. Tot això es constitueix en una organització inadequada (PÉREZ DE LARA, 1998) per poder oferir una resposta educativa que atengui la diversitat singular a què ens referim.

#### *b) L'orientació educativa i professional*

Una de les finalitats més evidents de l'ESO és que l'alumnat tingui una orientació professional que li permeti elegir el seu futur amb el màxim d'informació possible. L'opcionalitat i l'optativitat es constitueixen en recursos curriculars per ajudar a aconseguir aquest propòsit. Encara que la realitat és lluny de poder arribar a aquestes intencions, ja que al nostre entendre està pensada, exclusivament, per a aquells alumnes que tenen molt clars els seus interessos. Per a la resta, les opcions que es presenten els atrapen en camins que poden condicionar les seves sortides i l'optativitat és tan limitada que s'adapta a pocs interessos o queden bastant allunyats.

Aquesta circumstància és més greu per a aquells alumnes amb discapacitat, ja que en la majoria dels casos es veuen obligats a triar entre opcions que no s'ajusten als seus interessos ni, per suposat, a les seves necessitats específiques.

Un altre fet que podem afegir a aquest apartat, es relaciona amb l'orientació acadèmica i professional dirigida a nivell individual. A pesar de ser una necessitat indiscutible, entenem que ha d'anar acompanyada de recursos i possibilitats per oferir. I si les opcions de formació postobligatòria són molt limitades, com veurem seguidament, més limitats són els programes d'inserció i integració laboral.

Detectem una desconexió entre els centres de secundària i la realitat que es trobarà l'alumne discapacitat quan acabi l'escolarització. Les responsabilitats educatives no poden incloure només un determi-

nat període, el projecte d'integració educativa ha de finalitzar amb la integració laboral i social i, per tant, és imprescindible una elevada coordinació entre els centres educatius i les institucions que poden garantir continuïtat fora de l'escola. Tal vegada, la problemàtica radica en la inexistència d'un programa que a nivell institucional pugui garantir aquesta continuïtat.

### *c) L'educació postobligatòria*

A les etapes d'Educació Infantil, Primària i Secundària es fa una previsió de les necessitats educatives especials que poden presentar els alumnes, però acabats aquests períodes desapareixen les ajudes i els recursos que sistemàticament s'oferien en les etapes anteriors.

Actualment, un estudiant amb necessitats educatives especials rep el suport del professor de pedagogia terapèutica fins que acaba l'ESO. Finalitzat aquest període, encara que aquest alumne continuï matriculat al mateix centre, no hi ha cap normativa que obligui a oferir uns suports similars en l'educació postobligatòria, i aquesta ajuda queda a disposició de la voluntat dels professionals implicats. En molts casos, malgrat que existeixi aquesta voluntat, no hi ha els recursos suficients per poder oferir-la.

A més d'aquesta situació, l'oferta de formació postobligatòria és molt limitada i en molts casos no s'ajusta als interessos de l'alumnat. És un fet que es viu de forma diferent en funció de la situació geogràfica: així, els alumnes que viuen en ciutats petites o zones rurals no tenen l'oportunitat de trobar un centre prop del seu domicili que ofereixi una opció que sigui del seu interès. La possibilitat de realitzar cicles formatius o ofertes diferents de garantia social és molt limitada, i constitueix una deficiència en la sectorització dels serveis, ja que afecta principalment els alumnes que tenen problemes de desplaçament o d'autonomia personal més grans.

Davant d'aquesta problemàtica, no tenen cap altra opció que realitzar alguna de les propostes que s'oferixen a l'entorn més proper, encara que s'allunyin dels seus interessos o no s'ajustin a les seves aptituds personals, fet que condicionarà, evidentment, el seu posterior desenvolupament professional i personal.

Una altra qüestió pendent fa referència a les adaptacions curriculars en la formació postobligatòria, ja que l'absència d'un context jurídic que ho articuli fa que cada centre i cada professional pugui decidir sobre aquest tema. Això pot crear desigualtat entre l'alumnat de centres i estudis diferents i, a més, inseguretats als professionals en no saber quina és la decisió més adequada.

### **Uns quants apunts finals**

Per acabar, i d'acord amb Fernández i Iglesias (1998), Mañosas i Carulla (1997) i Pallissera (1996), ens agradaria exposar les principals mancances que des del punt de vista educatiu dificulten el procés de transició a la vida adulta dels joves amb discapacitat, fent, finalment, un incís específic a l'etapa de secundària objecte de la nostra reflexió.

Els aspectes generals que es mereixen un esment especial són:

- currículums molt centrats en objectius acadèmics en lloc d'objectius pràctics relacionats amb la millora de la conducta adaptativa
- aprenentatges realitzats en la majoria d'ocasions en entorns no naturals
- materials excessivament infantils i allunyats dels emprats per persones adultes
- poca coherència entre els serveis educatius i els posteducatius
- desconeixement per part dels educadors del sistema laboral i els seus condicionants

Quant a l'ESO, com a darrera etapa educativa obligatòria i com a pont cap a la transició, assenyalem una sèrie de crítiques que, segons entenem, condicionen el pas de l'adolescència a la vida adulta:

- Un currículum que, tot i autoproclamar-se flexible i obert, no és capaç d'afrontar totes les necessitats plantejades a l'alumnat amb discapacitat, i ofereix propostes limitades a un camp excessivament acadèmic.
- Un altre aspecte, relacionat amb l'anterior, és l'escassa optativitat que s'oferix als centres i que està condicionada per la formació del professorat que constitueix el claustre i no pels possibles interessos que puguin manifestar els alumnes.

- Quant a l'organització dels centres, podem afirmar que en la majoria és una estructura rígida que impedeix que l'alumne amb discapacitat pugui canviar d'una aula a una altra, tenir un horari flexible o fer tasques que no siguin purament acadèmiques, entre d'altres.
- La reforma educativa no ha anat acompanyada d'un programa específic de formació del professorat. Aquest fet provoca que els docents tinguin dificultats a l'hora de treballar a les aules amb la diversitat de l'alumnat, i utilitzin uns models d'actuació incoherents amb els plantejaments de l'escola comprensiva.
- Un aspecte lligat a la manca de formació és la dificultat per part del professorat d'entendre i fer feina en equip. És un fet imprescindible dins el nou model educatiu que s'està posant en pràctica encara amb «caràcter experimental».
- La manca de relació i coordinació entre els centres educatius i les famílies, juntament amb la manca d'informació dels pares, unes baixes expectatives envers el futur dels fills i el desconeixement de les ofertes que s'obren per a les persones amb discapacitat, fan que aquesta etapa de transició sigui especialment traumàtica i angoixant per a les famílies en general i per als pares en particular.
- En darrer lloc volem esmentar la manca de coordinació entre l'escola i les altres institucions, que si s'aconseguís podria millorar la inserció del jove amb discapacitat a la resta dels àmbits socials.

### Referències bibliogràfiques

- ARNAIZ, P. i GARRIDO, C. (1999). «Atención a la diversidad en la ESO: medidas curriculares para alumnos con deficiencia mental». Dins *Discapacidad psíquica: formación y empleo*. Màlaga: Aljibe.
- BERRUEZO, P. P., DE HARO, R. i ROJO, A. (1998). «La LOGSE y la atención a la diversidad: la nueva estructura del sistema educativo». Dins P. ARNAIZ, *Bases Pedagógicas de la Educación Especial*. Múrcia: ICE/DM.
- CABRERA, A. (1993). «Comprensividad en la ESO». *Revista Aula de Innovación Educativa*, núm. 12, p. 64-69.
- CAMPO, A. (1999). «Itinerarios personales y educativos». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 282, p. 10-13.
- DOLZ, D. i MOLTÓ, P. (1993). Vías y medidas de atención a la diversidad en la ESO. *Revista Aula de Innovación Educativa*, núm. 12, p. 58-63.
- FERNÁNDEZ, S., IGLESIAS, M. T., CALZÓN, A., GÓMEZ, J. i GONZÁLEZ, M. (1997). «Análisis de la calidad profesional en integración laboral. La guía de estándares». Dins M. A. VERDUGO (pres.), *II Jornadas Científicas de investigación sobre personas con discapacidad*. Salamanca: Universidad de Salamanca-INICO-IMSERSO.
- FREIXA, M. (1993). *Familia y deficiencia mental*. Salamanca: Amarú.
- GINÉ, C. (1994). «La familia y el desarrollo de los niños y las niñas con necesidades especiales. Algunas propuestas en torno a la intervención de los profesionales». Dins M. FREIXA i C. PASTOR (COOF.), *XXI Reunión Científica Anual de AEDES: Familia e intervención en las necesidades especiales*. Barcelona: AEDES.
- ILLÁN, N. i JIMÉNEZ, P. (1997). «La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria». Dins N. ILLÁN i A. GARCÍA, *La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*. Màlaga: Aljibe.
- LORENZO VICENTE, J. A. (1992). *La Educación Secundaria*. Madrid: Alhambra Longman.
- MAÑOSAS, J. i CARULLA, M. (1997). «La formación profesional: un camí imprescindible cap a la integració de les persones amb disminució». Dins *IV Jornades Tècniques d'Educació Especial. L'Educació Especial: Un món obert i diversificat*. Federació Catalana Pro Persones amb Disminució Psíquica.
- MARTÍNEZ, N. (1999). «Programas de transición a la vida adulta: planteamientos estructurales». Dins M. A. VERDUGO i F. B. JORDÁN DE URRÉS (COOF.), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: Amarú.
- MUNTANER, J. J. (1998). *La sociedad ante el deficiente mental. Normalización, integración educativa, inserción social y laboral*. Madrid: Narcea.
- ONRUBIA, J. (1993). «La atención a la diversidad en la Enseñanza Secundaria Obligatoria». *Revista Aula de Innovación Educativa*, núm. 12, p. 45-50.
- PALLISSERA, M. (1996). *Transición a la vida adulta i vida activa de las personas con discapacidad psíquica*. Barcelona: EUB-PPU.
- PALLISSERA, M. (1997). «La transició a l'edat adulta i vida activa de persones amb discapacitat. Orientacions i reptes per a la intervenció educativa». Dins *IV Jornades Tècniques d'Educació Especial. L'Educació Especial: Un món obert i diversificat*. Federació Catalana Pro Persones amb Disminució Psíquica.

PÉREZ DE LARA, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en Educación Especial*. Barcelona: Laertes.

VALLS, M. J. i JOVÉ, G. (1999). «Transición a la edad adulta y vida activa de las personas con discapacidad psíquica: reflexiones y prospectiva». Dins M. A. VERDUGO i F. B. JORDÁN DE URRÍES (COOR.), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: Amarú.

VERDUGO, M. A. i JENARO, C. (1995). «La formación profesional y la transición a la vida adulta». Dins M. A.

VERDUGO (dir.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI.

---

**Elena Ferrer Cerdà i Sebastià Verger Gelabert** treballen com a professors en el Departament de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears.

---