

# Discapacitat i educació a Catalunya: crònica d'una transformació\*

Climent Giné

**Resum:** El tracte que la societat dispensa a les persones amb discapacitat, i en particular a aquelles amb retard mental, varia en funció de la concepció que se'n té. En efecte la resposta de la societat al fenomen de la discapacitat, tant des d'un punt de vista jurídic, com educatiu i d'assistència, ha sofert grans transformacions en les darreres dècades. La revisió de quines han estat aquestes transformacions a Catalunya i dels canvis que s'han generat, fonamentalment en el camp educatiu, constitueix la finalitat d'aquest treball. I això amb un triple objectiu. En primer lloc, conèixer les diverses concepcions, la seva fonamentació i les pràctiques educatives que n'han derivat; en segon lloc, analitzar els factors de canvi i la seva relació constant amb els valors i creences imperants a la societat; i en tercer lloc, entendre algunes de les fortalezes actuals en la provisió de serveis, així com també algunes de les seves limitacions, i al mateix temps anticipar possibles escenaris de futur.

**Abstract:** The treatment that the disabled and in particular those mentally handicapped have in society varies according to the people's conception about them. Indeed, society's answer to the phenomenon of disability from either a legal, educational or welfare view has undergone great transformations in the last decades. The revision on what these transformations have been and what changes have been generated in Catalonia mainly in the educational area constitutes the three-fold end of this paper. First, to know the diverse conceptions, their foundation and the derived instructional practices. Second, to analyze the change factors and their constant relationship with the values and beliefs that prevail in society. And third to understand some of the current strengths in the provision of services as well as some of their limitations while foreseeing possible future scenarios.

**Descriptors:** Discapacitat i educació. Història de l'educació especial. Polítiques educatives. Integració.

## Introducció

Aquest treball té com a finalitat la revisió de quines han estat les transformacions i els canvis que s'han generat en el camp de l'educació especial a Catalunya en les darreres dècades. Tres raons justifiquen la iniciativa: en primer lloc, conèixer els diversos models, la seva fonamentació i les pràctiques educatives que n'han derivat; en segon lloc, analitzar els factors de canvi i la seva relació constant amb les concepcions i valors imperants a la societat, i en tercer lloc, entendre algunes de les fortalezes actuals en la provisió de serveis, així

com també algunes de les seves limitacions, i al mateix temps anticipar alguns escenaris de futur.

No es tracta d'oferir un relat descriptiu del que s'ha esdevingut en el camp de l'educació especial al llarg de la segona meitat del segle XX (SCHEERENBERGER, 1984; ICDM, 1983), ni tampoc un exercici erudit sobre polítiques, fets i persones. El sentit real d'aquesta anàlisi històrica és contribuir a una millor comprensió de la situació actual, de les oportunitats que sens dubte s'obren per a les persones amb discapacitat amb relació a temps no gaire llunyans; però també de les tensions i amenaces que semblen que enterboleixen l'ho-

\* El text d'aquest treball correspon en gran mesura a la transcripció de la gravació de la conferència pronunciada per l'autor en el marc de les *V Jornades Interdisciplinàries de Educació Especial* (València, 5-8 de juliol de 1999) i que ha estat publicada a *ALOMA*, revista de la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna, núm. 6, del mes de maig de 2000.

ritzó i d'algunes paradoxes; en definitiva, comprendre que els canvis esdevinguts no responen a modes conjunturals ni a un mer dictat de l'Administració, sinó al ple reconeixement del dret d'aquest sector de població a una vida de qualitat.

Abans, però, és necessari deixar constància de la complexitat i dificultat de tota aproximació històrica a un fenomen educatiu com és el cas de l'educació especial. No és possible refugiar-se en anàlisis lineals de causa-efecte, perquè hi intervenen de forma sincrònica i diacrònica múltiples variables. Heus ací algunes d'aquestes dificultats:

1. El mateix objecte d'estudi —l'educació especial— s'ha modificat al llarg d'aquestes dècades. La resposta a la pregunta què s'entén per educació especial tindria respostes ben diferents; àdhuc avui es pot afirmar que és un concepte en evolució constant. Per exemple, encara que hi podria haver acord en el fet que el canvi més important s'hauria de situar en la irrupció del concepte de necessitats educatives especials (WARNOCK REPORT, 1978), resta oberta l'opció d'entendre el concepte en sentit ample o restringit; és a dir, referides a qualsevol problema d'un infant mereixedor d'un suport educatiu complementari al llarg de tota la seva escolaritat o bé referides només a aquells problemes més greus que requereixen un suport més permanent.
2. En segon lloc, l'anàlisi històrica inclou variables/dimensions de naturalesa ben diferent. Una anàlisi com la que es proposa no es pot regir per un únic paràmetre, que introduiria un biaix que desfiguraria la realitat. Entre aquestes dimensions, hi ha l'ordenament jurídic, les polítiques educatives, el finançament, el paper dels professionals, l'evolució dels serveis, el paper de les famílies, etc.
3. En tercer lloc, un treball d'aquestes característiques comporta dificultats metodològiques, malgrat que no respongui estrictament a un estudi empíric, que fins a un cert punt poden condicionar la naturalesa de les apreciacions o de les conclusions. Fonamentalment, les dificultats tenen a veure amb les fonts d'informació, el valor de les opinions i l'opció per un eix vertebrador del recorregut històric. En el punt següent s'aborden amb més en detall aquestes qüestions.
4. En quart lloc, convé alertar sobre els perills de subjectivitat i parcialitat derivats de les limitacions prò-

pies de qui realitza la lectura històrica i de la seva pròpia formació i experiència en un camp determinat de l'educació especial. En aquest sentit, qualsevol temptació d'exhaustivitat quedaria desautoritzada.

### **Plantejament metodològic de l'aproximació històrica a l'evolució de l'educació especial**

Un cop examinades les dificultats o complexitats inherents a l'estudi que es proposa, convé deixar constància de les opcions metodològiques que guien el treball:

- a) L'anàlisi històrica es vertebrarà a l'entorn de les etapes diferents que es poden identificar en la història recent de l'educació especial (GINÉ, 1997; BASIL, BOLEA, SORO-CAMATS, 1997). Evidentment, no es tracta de l'única opció, però sembla la més clara i suggestiva, atès que suposa una aproximació més sincrònica que permet analitzar com es comporten les dimensions diferents en un determinat període de temps; així com també la relació de continuïtat en les etapes posteriors.
- b) L'opció següent té a veure amb la identificació de les etapes i els criteris que les sustenten. Convé tenir present el grau d'aleatorietat en l'establiment de les etapes, atès que les diverses dimensions objecte d'estudi de vegades s'expressen amb una forma i un ritme desiguals i per això podrien demanar talls històrics diferents. Dos són els criteris que finalment han destacat en la identificació de les etapes que es proposen; d'una banda, la transcendència d'un determinat fet històric i, de l'altra, l'existència d'un cert nivell d'acord entre els autors. Així doncs, en la història d'aquests 25-30 anys darrers, es veuen tres etapes o moments importants i clarament diferenciats:
  - Dècada dels seixanta, fins al 1978: Plan Nacional de Educación Especial (MEC).
  - Dècada dels vuitanta i principi de la dels noranta, que tenen com a elements crítics la promulgació de la Llei d'Integració Social dels Minusvàlids (1982) i la LOGSE (1990), i el desenvolupament de les polítiques d'integració.
  - Del 1995/1997 fins a l'actualitat. Aquesta etapa arrenca de la publicació per part de les Admi-

nistracions Educatives del nou decret que regula l'educació especial a partir de les previsions de la LOGSE.

c) La tercera opció fa referència a l'establiment de les dimensions que es consideren com més crítiques i que són objecte prioritari de reflexió en aquest treball i que, en definitiva, il·lustren els canvis i les transformacions experimentades. Sóc conscient que queden per veure altres variables o dimensions (el finançament, la transició a la vida adulta i laboral) igualment importants però que s'escapen dels objectius d'aquest treball:

- L'evolució del marc conceptual.
- L'evolució de l'ordenament jurídic.
- L'evolució dels serveis, com les escoles, equips de suport...
- La participació dels afectats, dels pares en particular, i també de la comunitat.
- La formació i el progrés dels professionals, així com la seva vinculació i el seu compromís amb les diverses iniciatives de canvi produïdes en aquest camp.

### **L'educació especial en les dècades dels seixanta i la dels setanta (fins a l'elaboració del *Plan Nacional de Educación Especial*, 1978)**

Convé tenir present que, des de la perspectiva de Catalunya, no es poden assenyalar característiques diferencials pròpies en l'ordenament jurídic als anys cinquanta, seixanta i setanta, atès que l'Estatut d'Autonomia es promulgà el 1979 i les transferències en matèria d'Educació no van tenir lloc fins a l'1-01-1981. Així doncs, l'evolució de l'educació especial a Catalunya és paral·lela a la de la resta de l'Estat, encara que s'hi poden entreveure algunes diferències —que tot seguit són objecte d'anàlisi— principalment relacionades amb el neguit d'alguns metges amb una forta vocació pedagògica, la manca de sensibilitat de l'Administració de l'Estat traduïda en una quasi total absència d'inversions en equipaments a Catalunya, i la voluntat emprenedora d'un sector de pares afectats.

La característica més important dels anys seixanta i setanta, des del punt de vista conceptual, fou l'existència d'un model clínic d'aproximació a l'educació espe-

cial compartit i consolidat entre els professionals i la comunitat científica. Des d'aquesta perspectiva, la persona amb discapacitat és abans que res un malalt i, en conseqüència, tant les seves necessitats com l'atenció que necessita són conceptualitzades des d'aquest prisma. Aquesta visió, de fet, no sorgeix durant aquests anys sinó que té les arrels en un moment històric del desenvolupament de l'educació especial i que es coneix com a etapa terapèutica-rehabilitadora.

Després de la segona guerra mundial, i com a reacció a la situació d'abandonament i de deteriorament de les persones amb discapacitat en les grans institucions assistencials, té lloc una preocupació progressiva per la seva situació. Van ser professionals de la medicina, al voltant de la dècada dels quaranta —tant a Espanya com a Europa— els qui, convençuts de les possibilitats de millora de les persones amb discapacitat, i en particular d'aquelles amb retard mental, es comprometeren en la seva rehabilitació i van donar així un impuls decisiu a l'atenció que rebien. Ara bé, a l'hora de decidir què s'havia de fer i d'organitzar els serveis en les institucions on treballaven, aquests professionals es plegaren a les exigències del model intrínsec a la seva professió i que, d'altra banda, coneixien prou bé. D'aquesta manera, el model clínic s'imposà progressivament en l'atenció a les persones amb discapacitat; atenció que més tard rebé el nom de *pedagogia terapèutica*. Les característiques principals d'aquest model es poden resumir en la necessitat, en primer lloc, d'identificar allò que no funciona, fonamentalment dins del subjecte, i per això es duen a terme proves diagnòstiques diferents, la classificació del tipus de dèficit d'acord amb les diverses categories diagnòstiques i la prescripció del tractament (rehabilitació) adequat.

L'educació especial s'organitzà d'acord amb aquests patrons i atorgava un pes decisiu a les opinions/recomanacions del metge; el problema de l'infant era un problema de salut i el qui més hi entenia era el metge. Les conseqüències de l'adopció d'aquest model per al desenvolupament de l'educació especial han estat —i en part continuen sent— de transcendència enorme. La preocupació fonamental girava entorn del diagnòstic, de conèixer bé el que no funcionava correctament, és a dir, el dèficit del subjecte; en el cas del retard mental, el problema se situava en la necessitat de disposar de proves que permetessin conèixer el quocient intel·lectual (QI) com a millor indicador del dèficit de l'alumne. Així mateix el QI esdevenia el criteri per

classificar els alumnes en diverses categories, a partir de les quals se'ls agrupava i es diferenciaven els tractaments.

Encara que als anys cinquanta el paper predominant dels metges era indiscutible, aquests necessitaren poder encomanar la feina més concreta d'atenció a persones amb bona predisposició per responsabilitzar-se'n; no calia que fossin mestres, encara que també n'hi començaren a haver, ni que tinguessin una preparació específica. Fou més tard als anys seixanta i setanta que els centres i els professionals sentiren la necessitat d'especialitzar-se per poder tractar millor la particularitat del dèficit dels infants i dels joves. D'altra banda, els centres començaren a atendre només un tipus determinat de «dèficit» («subnormals», autistes paralítics cerebrals...) o de «gravetat» (profunds, mitjans, lleugers...). Així també va emergir amb força l'interès dels professionals i de la societat per poder comptar amb personal especialitzat i es crearen els cursos per a professors especialitzats en pedagogia terapèutica (PT) i en llenguatge i audició. En conseqüència, els centres començaren a nodrir-se d'un bon nombre d'especialistes (professors especialitzats en PT, logopedes, fisioterapeutes, i més tard musicoterapeutes, ludoterapeutes...).

La cultura de l'especialització, entesa com allò desitjable en el camp de l'educació especial, té les arrels en l'èmfasi posat en el dèficit i en allò que les persones tenen de diferent i ha tingut —i en part continua tenint— una transcendència enorme en el camp de l'educació especial i és l'origen dels serveis actualment existents. La preocupació fonamental era sempre buscar el «tractament» més adequat a la naturalesa de la «patologia» de la persona; tractament que, d'altra banda, tenia un marcat caràcter individual i podia concretar-se en diverses teràpies (llenguatge, motriu, emocional...) que sovint coexistien de forma paral·lela i que responien més a la lògica interna de les disciplines i/o orientacions dels qui les aplicaven que no pas a una concepció global de les necessitats de la persona.

No és ocios en aquest moment posar en relleu com la consciència que es té de la persona i de les seves necessitats genera una determinada manera de satisfer-les. Si a començament de segle es creia que s'havia de protegir les persones amb discapacitat de la societat —així com també protegir la societat del risc que aquelles podien suposar— era lògic que les confinessin en grans institucions fora dels nuclis urbans. Si en aques-

tes dècades se les considera malaltes, el que convé fer és curar-les o pal·liar l'impacte de la patologia d'acord amb els coneixements i les tècniques disponibles i pròpies del camp de la salut.

Tot el que s'acaba d'assenyalar té, a més, una importància històrica particular perquè justament fou en aquests anys (dècades dels seixanta i setanta) quan a Catalunya tingué lloc l'explosió en la creació de centres d'educació especial per part de les associacions de pares, seguint, com no podia ser d'altra manera, la lògica de l'especialització tant dels centres com dels professionals que es contractaven, i es va teixir així una autèntica xarxa de centres segregats paral·lela als ordinaris. Certament existiren també altres variables, com ara el rebuig dels centres ordinaris i la manca de planificació de les Administracions competents, que assistien a l'espectacle inicialment com a observadores i a poc a poc com a col·laboradores necessàries pel que fa al finançament. Convé tenir present que no fou fins més tard (a final dels anys setanta) que el Ministeri d'Educació prengué la iniciativa en aquest camp; era l'assistència social i el Ministeri de Treball els qui s'ocupaven de donar suport econòmic per a l'atenció a les persones amb discapacitat. El fet que els pares optessin per iniciatives pròpies es va deure també a la manca d'inversió pública de l'Estat a Catalunya; la conseqüència ha estat l'existència d'un desequilibri flagrant en la cobertura pública i privada; per exemple, en el moment de les transferències educatives al Govern de la Generalitat l'1-01-81, aproximadament la cobertura pública no arribava al 20%.

La societat (l'Administració, els afectats, l'opinió pública) fou favorable a una política de creació de serveis d'acord amb el model clínic, de creixent especialització; era el que tocava. A més, la manca de planificació, de suport decidit de l'Administració i de regulació comportà la implantació d'una xarxa de serveis de difícil harmonització; és a dir, de vegades amb duplicitats, de vegades amb llacunes, atès que en la major part dels casos la iniciativa responia als interessos, legítims sens dubte, dels qui la promovien.

Tanmateix, en aquesta anàlisi apressada, convé fer referència al primer text legislatiu, promogut pel Ministeri d'Educació, que pren en consideració i de forma certament progressista l'educació especial; es tracta de la Ley General de Educación (1970), encara que malauradament les seves previsions s'apliquen segons un model d'exclusió. Es creen les *unitats d'educació es-*

pecial per atendre els infants amb discapacitat i s'afirma que només els més greus han d'anar als anomenats centres d'educació especial. Però la realitat fou que es convertiren en el calaix on ubicar tots els alumnes que per una raó o altra molestaven a classe. En conseqüència —i contravenint la llei— els alumnes amb retard s'envien als centres d'educació especial, que veuen incrementada la seva matrícula sobretot en els anys en què es produeix el *boom* de l'escolarització; així mateix, als alumnes amb discapacitats més greus i permanents se'ls derivava a centres assistencials, fora del sistema educatiu. La raó fonamental que s'esgrimia no era altra que la necessitat que el «dèficit» fos tractat per especialistes. Novament apareix la lògica implacable de l'especialització/exclusió.

La primera iniciativa del tipus estructural per part del Ministeri d'Educació fou la creació l'any 1976 de l'Institut Nacional de Educación Especial (INEE) amb la finalitat d'ordenar, des d'un punt de vista administratiu, tota la realitat emergent i donar suport als centres, pares i professionals, tant econòmicament com pedagògicament. Però aquest fet i les iniciatives que començà a desplegar coincidiren amb l'arribada de vents de canvi en el sector. En efecte, començà a instal·lar-se una consciència progressiva que les condicions d'exclusió eren desfavorables per al desenvolupament de les persones amb discapacitat i, per tant, de la necessitat d'optar per un model educatiu en l'atenció d'aquestes persones; de pensar més en les seves necessitats que no pas en el seu dèficit.

Els corrents de pensament a favor de la normalització i integració, que procedien dels països nòrdics i la Llei italiana del 1971, per la qual es tancaren en aquell país els centres especials per a alumnes amb discapacitat i s'integraren tots a les escoles ordinàries, començaren a donar fruit entre nosaltres. No és estrany que la primera acció de l'INEE, que fou l'elaboració i la publicació del Plan Nacional de Educación Especial, adoptés com a principis inspiradors els de normalització, integració, individualització i sectorització dels serveis; principis, d'altra banda, certament innovadors al nostre país.

En efecte, durant els darrers anys de la dècada dels setanta comencen a aparèixer les primeres iniciatives a Catalunya per part de pares i professionals destinades a la integració dels infants amb discapacitat a l'escola ordinària. En un primer moment, en el camp de la discapacitat auditiva i visual, i més tard en el camp del re-

tard mental, particularment amb els infants amb la síndrome de Down.

Paral·lelament, als centres d'educació especial es produeix una consciència progressiva de la finalitat educativa del centre i del paper nuclear dels mestres, i es deixen de considerar sota la tutela del metge. Aquest procés d'emancipació del control dels metges no està exempt de tensions i culminarà amb una voluntat clara per part dels mestres d'agafar les regnes de les decisions relacionades amb el progrés dels alumnes. Tots aquests processos obren les portes d'allò que podem convenir a anomenar etapa educativa.

### L'educació especial als anys vuitanta i fins al desenvolupament de la LOGSE

L'Educació Especial en la dècada dels vuitanta a Catalunya queda marcada per un fet històric singular: la recuperació de parcel·les importants d'autogovern per part de la Generalitat com a conseqüència de la Constitució Espanyola (1978) i de l'Estatut d'Autonomia (1979). Pel que fa a l'ensenyament, es reconeix a la Generalitat de Catalunya la competència plena i, per tant, rep les transferències en aquest àmbit el dia 1 de gener de 1981. Així doncs, la responsabilitat de regular, planificar i avaluar l'atenció educativa de l'alumnat amb necessitats especials l'assumeix el Departament d'Ensenyament.

En aquests anys l'educació especial passa per un moment de forta creativitat, inversió, iniciatives empenedores que suposen canvis i, en alguns casos, convulsió en el mateix sistema educatiu; en efecte, no sembla agosarat afirmar que la mateixa Administració —encara que no només ella— sosté les posicions més avançades en la transformació de l'educació especial, i en particular amb relació a la integració, i que el seu lideratge va per davant de la societat en aquest camp.

Per tal de poder entendre les primeres iniciatives del Departament d'Ensenyament en el camp que ens ocupa, serà útil fer referència als referents conceptuals que les fonamenten i que reflecteixen de forma clara els canvis produïts en la concepció de les persones amb discapacitat. Novament, es constata la relació íntima que s'estableix entre consciència i canvi.

Des d'un punt de vista normatiu, els principis no són altres que els que fa seus el Plan Nacional de Educación Especial (1978) (normalització dels serveis, in-

tegració, atenció individualitzada i sectorització dels serveis) i que posteriorment consagra la Llei d'Integració Social dels Minusvàlids (1982); però aquests principis tenen uns antecedents clars com a punt de referència. En síntesi són:

- a. Les polítiques a favor de la normalització dels serveis per a les persones amb discapacitat promogudes i desenvolupades des de feia anys per part dels governs dels països nòrdics, en concret Dinamarca i Suècia. La normalització arrela en la consciència que les persones amb discapacitat són ciutadans de ple dret i que han de rebre els serveis, com qualsevol altre ciutadà, dins la comunitat, i no en institucions aïllades que, com s'havia demostrat, incidien negativament en el seu desenvolupament.
- b. L'experiència italiana de tancament dels centres d'educació especial arran de la llei de desinstitucionalització de 1971. Encara que aquesta llei s'origina en l'àmbit de la salut mental i obeeix a preocupacions de naturalesa diferent té un impacte poderós en el camp de l'educació especial i de l'educació en general, en la mesura que la presència a les aules ordinàries d'alumnes amb discapacitat genera una cultura de renovació pedagògica que es caracteritza pel reconeixement del dret a la diferència i per la necessitat que el centre s'adapti a les diverses necessitats dels alumnes. Aquests aires de renovació a l'escola com a conseqüència de la integració dels alumnes ben aviat arribaren a Catalunya i van promoure iniciatives similars acompanyades d'importants debats en el sector; en qualsevol cas, la seva influència fou decisiva.
- c. La publicació del *Warnock Report* (1978) al Regne Unit suposà també una contribució decisiva a la definició del marc conceptual. Aquest informe, que té l'origen en l'encàrrec de la Secretaria d'Educació a un comitè presidit per Mrs. Warnock sobre l'estat i el futur de l'educació especial al Regne Unit davant dels corrents de canvi que es vivien en el sector, introdueix dues qüestions rellevants. D'una banda, es parla per primer cop de «necessitats educatives especials» per fer referència a les persones amb alguna condició de discapacitat en comptes de categoritzar-les en funció del dèficit. No és un pur canvi terminològic; obliga a pensar en termes dels suports personals i materials que aquests alumnes necessiten per progressar. D'altra banda, es refereix a la in-

tegració en termes de «sempre que sigui possible». Estableix una diferència clara amb relació a l'experiència italiana que obligava la integració de tots els alumnes amb discapacitat; en aquest cas, s'afirma que el lloc adequat per a l'educació de les persones amb discapacitat és l'escola ordinària, però quan això no sigui possible, podran ser educades en centres d'educació especial.

En clau més interna, els canvis promoguts pel Departament d'Ensenyament no només són tributaris d'aquest marc conceptual sinó que també s'ha de fer referència a la tradició pedagògica a Catalunya, en concret, a les experiències d'integració realitzades als anys setanta i a les primers iniciatives d'intervenció psicopedagògica per part d'alguns municipis.

Aquests canvis poden concretar-se en un conjunt d'iniciatives que el Departament d'Ensenyament dugué a terme des de l'inici i que s'articulen entorn d'aquests eixos:

En primer lloc, el Departament d'Ensenyament entén que ha de fer un esforç per planificar i regular el sistema d'acord amb els principis esmentats i al mateix temps orientar l'actuació dels professionals en aquest camp. Així doncs, al cap de pocs mesos després de les transferències (setembre de 1981) es fan públics els criteris d'actuació en el camp de l'educació especial. Aquests criteris aposten de forma decidida a favor de canviar la concepció i l'organització de l'atenció a aquests alumnes, i deixen de fixar-se prioritàriament en el dèficit per passar a prestar atenció a les seves possibilitats i en allò que necessiten per a progressar. La tasca normativa culmina amb el Decret 117/84, de 17 d'abril, d'ordenació de l'Educació Especial per a la seva integració en el sistema educatiu ordinari.

En segon lloc, es duen a terme un conjunt de mesures orientades a fer que els infants amb alguna discapacitat puguin ser atesos tant a prop com sigui possible del seu domicili (sectorització dels serveis) i al mateix temps facilitar el suport personal i material als centres, tant ordinaris com d'educació especial. Els instruments bàsics foren la creació i l'ampliació progressiva de la xarxa d'Equips d'Assessorament Psicopedagògic (EAP) així com també la reconversió del professor de les unitats d'educació especial en mestre de suport i la dotació de nous recursos.

En tercer lloc, convé situar les iniciatives relatives a l'adaptació de la resposta educativa a les necessitats

dels alumnes a través del currículum. En aquest camp, es produeix un fet de transcendència enorme; la reflexió entorn de l'adaptació del currículum als alumnes amb necessitats educatives especials coincideix amb les iniciatives de reforma del currículum general que haurien de culminar en la LOGSE. El resultat fou l'establiment a Catalunya d'un únic marc curricular per a l'ensenyament obligatori, és a dir, per a tots els alumnes, i que, quan fos necessari, podria adaptar-se a l'alumnat amb necessitats especials. Així doncs, a diferència del que hauria estat normal només uns anys enrere – l'establiment d'un currículum específic per als alumnes amb necessitats educatives especials i paral·lel a l'ordinari –, l'any 1984 s'opta per un currículum per a tots els alumnes (COLL, 1984).

En quart lloc, els esforços de l'Administració educativa s'adreçaren a la formació i actualització del professorat. Ja l'any 1981, el Departament d'Ensenyament obrí un debat entre professionals de reconeguda trajectòria i que estiguessin vinculats d'una manera o altra a les diverses realitats existents en aquest àmbit: els cursos per a la formació de professorat especialitzat en pedagogia terapèutica; els cursos per a la formació de professorat especialitzat en audició i llenguatge, i els cursos per a la formació d'educadors especialitzats. Es tractava fonamentalment d'orientar la formació dels futurs especialistes en el camp de l'educació especial i de promoure l'actualització dels que ja hi havia; en ambdós casos, d'acord amb el nou marc conceptual i la normativa desplegada. En aquesta línia de contribuir a la formació i actualització dels professionals convé assenyalar les publicacions periòdiques del Departament d'Ensenyament que sota el nom de *Documents d'Educació Especial* pretenien nodrir el canvi conceptual i donar-li suport, i aportar recursos metodològics en qüestions com les estratègies d'ensenyament en diverses àrees, l'atenció psicopedagògica a l'autisme, les adaptacions del currículum, etc.

En aquesta dinàmica de renovació del sector i d'adaptació als nous canvis, convé situar algunes iniciatives de diversos professionals en el camp de la formació i de l'intercanvi. Una bona expressió del que s'acaba d'assenyalar es troba en la creació l'any 1979 del Grup d'Investigació en Educació Especial (GIEE) per part d'un bon nombre de professionals lligats fonamentalment a centres d'educació especial, als quals amb posterioritat s'unirien altres professionals de centres ordinaris i de serveis educatius. La seva tasca principal fou

el suport a la renovació i la millora de la qualitat de l'atenció als alumnes amb necessitats educatives especials a través de jornades periòdiques. De vegades els treballs presentats en aquestes jornades foren recollits i publicats pel Departament d'Ensenyament en la sèrie *Documents d'Educació Especial* que s'ha esmentat.

No seria just acabar aquest apartat sense fer referència a dues qüestions que han marcat de forma singular el desenvolupament de l'educació especial a Catalunya durant aquests anys. Em refereixo al desenvolupament del programa d'integració a Catalunya i a la crisi d'identitat dels centres d'educació especial.

Malgrat que no és la meua intenció fer-ne ara una anàlisi i una valoració, crec oportú assenyalar-ne algunes llums i també algunes ombres.

El desenvolupament de la integració a Catalunya, que des d'un punt de vista normatiu i pressupostari arrenca del Decret 117/84 esmentat abans, fou certament progressista des d'un punt de vista conceptual, ja que suposa el reconeixement del dret de l'infant amb discapacitat, i la seva família, d'accedir a l'escola ordinària que li correspon, sempre que l'informe psicopedagògic així ho recomani. A més a més, es dissenyaren i posaren en funcionament alguns plans pilot d'integració en determinades zones (el Garraf, l'Alt Camp i una zona del Baix Llobregat) que suposaven que equipaments inicialment previstos com a centres d'educació especial es convertissin en escoles ordinàries obertes a tota la població del sector incloent-hi, lògicament, els alumnes amb necessitats especials, que eren atesos o bé a l'aula ordinària o bé en aules específiques.

El plantejament de l'Administració va tenir, sens dubte, algunes conseqüències positives. Entre aquestes podríem assenyalar la major sensibilitat dels equips de professors a l'atenció a la diversitat present en els alumnes, alguns canvis metodològics, la transformació del mestre d'educació especial en mestre de suport amb més col·laboració amb la resta de l'equip, la millora de l'autoestima de molts alumnes i el canvi de la imatge social de les persones amb discapacitat.

Ara bé, deixar la iniciativa de la integració en mans dels qui n'havien de fer ús, les famílies, va comportar al cap d'uns anys en múltiples ocasions la presència dels alumnes en els centres sense els recursos personals (professorat de suport) i materials (equipament específic, barreres arquitectòniques) necessaris, cosa que va alimentar la idea que la integració depenia només del voluntarisme, va minar la confiança del professorat en

les possibilitats de la integració i fins i tot de vegades va posar en perill els avenços acabats d'assenyalar.

Una major planificació i «agrupació», en els cas dels alumnes amb discapacitat motriu i auditiva, hauria facilitat en aquells moments el camí cap a la integració plena, i hauria generat una més adhesió per part del professorat i les famílies; i també hauria assegurat la previsió pressupostària corresponent.

La segona qüestió que he mencionat té a veure amb el fet que els centres d'educació especial entraren progressivament en una crisi d'identitat que tot just semblava haver-se superat en aquests últims anys. Segur que les raons són múltiples i complexes i no es poden analitzar a bastament en aquest treball. Entre elles, però, hi ha les següents: en primer lloc, els centres se sentien cada vegada més deseparats per part de l'Administració, atès que semblava que la major part dels recursos es destinava a donar suport a les polítiques d'integració. En segon lloc, creixia en la societat la consideració que els centres d'educació especial eren guetos i es qüestionava fortament la seva feina. En tercer lloc, cada dia els arribaven alumnes amb discapacitats més greus i els més «lleus» anaven als centres ordinaris; això ocasionà un doble problema: els professors no se sentien prou preparats per atendre les necessitats d'aquest nou alumnat i la reducció de la matrícula suposava el tancament d'unitats, sobretot en els centres concertats, que eren la majoria, i en ocasions el risc de perdre la feina.

Tot plegat, i potser caldria fer-ne en una altra ocasió una anàlisi més fina, comportà, per als professionals, per als centres i per als pares, una certa dosi d'angoixa i la pregunta pel sentit de la feina i del mateix centre, i també pel seu futur. Així mateix, la supressió per part de l'Administració educativa (1986) del Servei d'Educació Especial com a «expressió última de la voluntat d'integració» —segons es deia— va incrementar aquest sentiment de desemparament perquè el sector (pares i professionals) llegien aquest fet com una manca d'interlocució i de valoració de les seves necessitats per part de l'Administració educativa.

### L'educació especial des de 1995-1997 fins a l'actualitat

Tres observacions són necessàries abans d'iniciar aquest darrer apartat. En primer lloc, és obvi que la

manca de perspectiva davant d'uns fets que tot just s'acaben o s'estan produint encara llasta l'anàlisi i introdueix un biaix de subjectivitat i incertesa més grans respecte al desenvolupament futur. En segon lloc, convé justificar la data en què situo l'inici d'aquest darrer moment; entenc que l'aparició dels decrets que desenvolupen les previsions de la LOGSE en el camp de l'educació especial, tant per part de l'Estat com a Catalunya, inaugura una nova etapa en què, al meu entendre, pot apreciar-se la consolidació d'alguns guanys en el camp que ens ocupa i també l'aparició de nous reptes de cara al futur, així com també dubtes i àdhuc amenaces. I en tercer lloc, com a conseqüència del que s'acaba d'assenyalar, és aconsellable tractar les diverses qüestions amb cautela i tot just apuntant-les, i deixar per al futur l'anàlisi en profunditat.

Certament, la publicació per part del Govern de la Generalitat de l'esperat Decret 299/1997, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials —a l'Estat s'havia publicat el 1995— havia de significar tant per als pares com per als professionals l'impuls definitiu per a la implementació plena del model educatiu (desenvolupament de la integració a tots els nivells educatius; previsions respecte a la transició a la vida adulta; la incorporació efectiva dels centres d'educació a la xarxa de centres educatius del sistema; l'adaptació de la resposta educativa a les diverses necessitats a partir dels recursos personals i materials necessaris...) i sobretot la preocupació i l'aposta per la qualitat.

Una ràpida visió al que ha passat aquests anys ens fa entreveure llums i també ombres. Certament, el Decret preveu, entre altres mesures, la progressiva transformació dels centres d'educació especial, la integració, la necessitat de modificar les pràctiques relatives a l'avaluació psicopedagògica, i també els recursos personals i els requisits mínims de les unitats i centres d'educació especial. La realitat, però, ens mostra que són comptades les experiències de transformació dels centres d'educació especial, i sempre per iniciativa de les mateixes escoles. La integració a secundària ha d'enfrontar dificultats de diversa naturalesa i el desànim, i també el pessimisme, apareixen massa sovint. Bé és cert que la integració a secundària mostra una complexitat diferent de les etapes educatives anteriors i que no es pot resoldre només des dels «principis»; a més, en situar-se en l'àmbit de l'atenció a la diversitat i de la comprensivitat del sistema educatiu que esta-



bleix la LOGSE i ser justament aquest punt el centre de les crítiques a la reforma, hom ha d'entendre que el tema esdevé complex i de difícil solució.

És precisament per aquesta raó que no s'acaba d'entendre per què no es mimen i es promocionen amb més decisió diverses experiències dutes a terme per centres de primària i secundària a Catalunya amb la intenció de facilitar models. En aquest sentit, convé assenyalar l'experiència duta a terme recentment a casa nostra —i promoguda pel mateix Departament d'Ensenyament— per un conjunt d'escoles basant-se en uns materials de la Unesco; l'objectiu era promoure la reflexió i el treball cooperatiu del professorat per tal de fer l'escola més inclusiva, és a dir, més atent envers les necessitats particulars de tots els alumnes. L'experiència, l'han valorat tots els sectors com a positiva, però ara mateix es desconeix si el fet d'estendre-la a altres centres de primària i secundària forma part de les prioritats de l'Administració educativa.

Justament sembla que s'endevina el camí cap a una escola per a tothom (inclusiva) com l'horitzó de desenvolupament de l'educació especial en el futur, a partir de les tendències que es poden advertir tant a la Unió Europea com als Estats Units.

No és només aquesta experiència acabada de mencionar la que és mereixedora de reconeixement sinó els esforços de molts professionals, a les escoles i els instituts, convençuts que les dificultats no haurien d'ofegar les iniciatives de renovació organitzativa i curricular que duen a terme.

En un altre ordre de coses, cal remarcar el treball d'un bon nombre de professionals dels EAP per a dotar-se d'un model i d'instruments d'avaluació més centrats en la identificació dels ajuts que els alumnes necessiten per progressar; un model d'avaluació, en definitiva, més d'acord amb una concepció interactiva i contextual del desenvolupament.

En síntesi, sembla que es debilita el discurs innovador i el compromís a favor de la integració per part de les Administracions educatives. D'una banda, no es veu la vitalitat (iniciatives, serveis, impuls de noves experiències, avaluació) que seria desitjable, i més en un moment en què es qüestionen algunes de les implicacions de la comprensivitat del sistema educatiu. Al mateix temps, apareixen formes «noves» d'atenció a secundària que tenen una certa relació amb models que temps enrere varen mostrar les seves limitacions i riscos evidents; en tot cas, i sense voler caure en el simplisme,

poden amagar noves formes de segregació si no es fa l'esforç d'orientació (model, materials) dels professionals i si no es tenen els recursos adequats. D'altra banda, aquesta situació coexisteix amb iniciatives i esforços aïllats en molts centres tant de primària com de secundària i educació especial.

Curiosament, sembla que són alguns professionals i pares els qui han pres el relleu en el lideratge de la millora de l'educació especial en aquest començament de mil·lenni. En concret, hi ha quatre qüestions que centren la preocupació del sector. En primer lloc, el camí cap a una escola inclusiva; en segon lloc, la preocupació per identificar les conseqüències per a la pràctica professional de l'assumpció de la nova definició de retard mental (AAMR-92), que suposa aproximar-nos a les persones no des de les seves condicions de discapacitat, sinó des dels ajuts que necessiten per progressar; en tercer lloc, la preocupació per la qualitat i l'avaluació dels serveis, i en quart lloc, la participació dels afectats —més ben dit, el protagonisme— en la definició dels serveis. Com a mostra del que s'acaba d'assenyalar, es pot citar el darrer congrés promogut per la Confederación Española de Organizaciones a favor de las Personas con Retraso Mental (Madrid, 8 i 9 de novembre de 1999) amb la finalitat de presentar i debatre els manuals de bona pràctica. Diversos professionals de Catalunya de la Federació Catalana Pro Persones amb Disminució Psíquica-APPS hi han pres part.

En definitiva, aquests quatre aspectes semblen marcar el rumb del que s'entén per educació especial en el futur, en la mesura en què la consciència de la societat respecte del que és i de les seves necessitats ha variat.

## Referències bibliogràfiques

- BASIL, C., BOLEA, E., SORO-CAMATS, E. (1997). «La discapacitat motriu». Dins C. GINÉ (coord.). *Trastorns del desenvolupament i necessitats educatives especials*. Barcelona: EDIUOC.
- COLL, C. (1984). *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Constitució Espanyola de 19 de desembre de 1978.
- Departament d'Ensenyament, Secretaria General Tècnica. Circular, de 4 de setembre de 1981, que estableix criteris d'actuació en el camp de l'educació especial.

- Departament d'Ensenyament. Decret 117/1984, de 17 d'abril, d'ordenació de l'educació especial per a la seva integració dins del sistema educatiu ordinari (DOGC de 18-5-1984).
- Departament d'Ensenyament. Decret 299/1997, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials (DOGC de 28-11-1997).
- GINÉ, C. (1997). «El retard mental». Dins C. GINÉ (coord.). *Trastorns del desenvolupament i necessitats educatives especials*. Barcelona: EDIUOC.
- Instituto Canadiense para la Deficiencia Mental-ICDM, 1983. *Orientaciones sobre deficiencia mental*. Sant Sebastià: SIIS.
- Ley 14/70, de 4 de agosto, general de educación y financiamiento de la reforma educativa.
- Llei Orgànica 4/1979, de 18 de desembre, de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya.
- Llei 13/1982, de 7 d'abril, d'integració social dels minusvàlids (BOE de 30 d'abril de 1982).
- Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu (BOE de 4 d'octubre de 1990).
- Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes (1979). *Plan Nacional de Educación Especial*. Madrid: Fundación General Mediterranea-SEREM.
- SCHEERENBERGER, R. C. (1984). *Historia del Retraso Mental*. Sant Sebastià: SIIS.
- WARNOCK, H. M. (1978). *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Londres: Her Majesty's Stationery Office.

---

**Climent Giné** és professor de Psicologia i Ciències de l'Educació de la Universitat Ramon Llull.

---