

Les polítiques educatives envers l'alumnat amb necessitats educatives especials. Entre la complaença i la necessitat d'un canvi radical de perspectiva*

Gerardo Echeita

Hem d'alegrar-nos sincerament del fet que *Suports* arribi al número 10 com a revista rigorosa i rellevant en l'àmbit de l'anàlisi i la difusió de polítiques i pràctiques educatives encaminades a «l'atenció a la diversitat de l'alumnat». I per això mateix també hem de felicitar els membres del consell de redacció i agrair-los públicament la constància que ha fet possible aquesta petita gesta editorial en un món com el de les publicacions educatives, avui tan plenes de les tensions entre els «impactes acadèmics», la rellevància social o la rendibilitat econòmica. En aquest sentit, una mostra més de constància és aquest número, en el qual se'ns invita –als qui d'una manera o altra fem o estimem *Suports*– a reflexionar, precisament, sobre el present i el futur d'una part significativa d'aquesta qüestió més polièdrica de les polítiques educatives per a l'atenció a la diversitat de l'alumnat: l'educació dels alumnes amb necessitats educatives especials. Probablement només una anàlisi prospectiva encertada respecte a l'enfocament o a la perspectiva des de la qual s'ha d'analitzar i dur a terme una o altra política permetrà que, d'aquí a pocs anys, puguem celebrar l'aparició del número 20 de la revista.

D'altra banda, en els darrers anys van apareixent entre nosaltres una sèrie de treballs que comparteixen bàsicament el mateix objectiu que ara fa seu *Suports* (DIVERSOS AUTORS, 2004; ECHEITA i VERDUGO, 2004; CALOFRE i

LIZAN, 2005; LÓPEZ i CARBONELL, 2005; ORCASITAS, 2005; MARTÍNEZ, 2005), cosa que ens ha de fer pensar que, efemèrides a part, hi ha una consciència comuna segons la qual és important repensar, un cop més, on som i cap on han d'encaminar-se aquestes polítiques i pràctiques, una actitud reflexiva, vital i professional de primera necessitat si no volem contribuir a fer cert l'adagi (que jo utilitzo tantes vegades) que diu que *de bones intencions l'infern n'és ple*. I precisament aquesta serà la tesi central de la meua aportació a aquest número. Crec que, reprenent l'anàlisi que van fer Andrews [et al.] (2001) en aquesta mateixa revista, ha arribat el moment d'apostar per un canvi radical de perspectiva (una *reconceptualització substancial*, en deien ells), tant de conceptes com d'estratègies de millora –i, per descomptat, de pràctiques educatives–, si volem que es produeixi un salt qualitatiu (i no una simple *millora incremental*) en allò tocant a la qualitat educativa de tots els alumnes i, d'una manera particular, d'aquells més vulnerables als processos d'exclusió educativa i social com són els que avui considerem amb «necessitats educatives especials». Aquesta reconceptualització substancial afecta, per tant, el *contra?*-sentit i la reconsideració crítica de l'educació especial com a disciplina i àmbit professional independent, tot i que encara hi ha qui s'entossudeix en el contrari.

* Las políticas educativas hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. Entre la complacencia y la necesidad de un cambio radical de perspectiva. [Traducció de Toni Casals]

L'espai d'aquest treball no em permet aprofundir en l'anàlisi d'aquesta proposta, de manera que necessàriament centraré les meves reflexions només en algun d'aquests canvis necessaris. Abans, però, he d'advertir que no m'agrada recrear-me en la crítica que posa l'accent en les mancances. Tenim prou raons per reconèixer amb justícia i satisfacció els importantíssims guanys que, en matèria d'educació de l'alumnat considerat de necessitats especials, s'han produït els darrers vint anys en el nostre país, cosa que evidencia que, al darrere, hi ha hagut professors, professionals, administracions, alumnes i famílies que han fet una feina digna de reconeixement i d'apreci en unes condicions sovint poc favorables. Permeteu-me que, com a exemple, cridi la vostra atenció sobre un treball recent elaborat a la Comunitat de Madrid en què es poden apreciar tant les llums del que s'ha aconseguit com les ombres de les moltes coses que encara queden per aconseguir (MARCHESI, MARTÍN, ECHEITA, GALÁN, BABIO i PÉREZ, 2003). Aquesta situació de *clarobscur* també es pot apreciar, amb una perspectiva més estatal, en el nostre treball arran del desè aniversari de la proclamació de la *Declaració de Salamanca* (ECHEITA i VERDUGO, 2004).

Tot i això, la temptació de sucumbir a una certa complaença és una de les barreres principals a superar en aquest moment, en què, d'altra banda, estem pendents d'assolir les fites més difícils: la vertadera qualitat de l'ensenyament que s'imparteix en totes les etapes educatives i, avui d'una manera molt especial, en les postobligatòries i a la universitat (RIVAS, 2005) –cosa que comporta, entre altres consideracions, una major i més acurada preocupació pel benestar social i emocional d'aquest alumnat (LÓPEZ, 2005; ECHEITA, 2006)– o tot allò relatiu a la preparació i a la coordinació interagències –educació, salut, serveis socials, feina (DANIELS, 2005)– per garantir no solament una educació de qualitat sinó també una vida de qualitat (VERDUGO i JORDÁN DE URRIES, 2006), o allò que passa en altres processos urgents en què s'han instaurat programes vertaders i eficients de transició a la vida adulta i laboral. Tot això s'ha de desenvolupar, a més, quan el sistema educatiu apareix afeixugat per «altres preocupacions» –que són més visibles i nombroses– com les relatives a la creixent escolarització d'alumnes procedents de la immigració, cosa que no vol dir que aquestes preocupacions siguin més importants que les altres.

Sobre termes i estratègies educatives

Mirant cap al futur amb l'esperança d'una educació de qualitat per a l'alumnat que avui considerem amb neces-

sitats educatives especials, penso que una de les primeres decisions que s'haurien de prendre és la de prescindir, precisament, d'aquesta terminologia que pot ser que hagi estat positiva, en cert sentit, fins avui, però que al meu parer seria un error de mantenir si volem emprendre canvis d'envergadura en el futur. Segurament algú pensarà que, rere aquesta idea, hi ha una d'aquestes propostes que busquen simplement cridar l'atenció o la notorietat. No és el cas, i del que es tracta és de jutjar amb sentit crític la lògica subjacent en les concepcions en ús respecte a les polítiques d'identitat i de diferència en educació. Per exemple, la concepció tan arrelada segons la qual, després del procés d'avaluació de les seves *dis-capacitats*, sembla imprescindible «etiquetar» els alumnes en situació de desavantatge per garantir-ne l'equiparació d'oportunitats. Com ens recorda Ballard (1999) recollint les idees de Cook i Slee (1994-95), no sembla, per cert, que la via seguida per a la millora de l'educació de les nenes i les dones s'hagi produït per aquest camí, és a dir, per la via del diagnòstic individual dels nivells de *dis-feminitat* (*femaleness*) per identificar les «necessitats especials» d'aquestes estudiantes, sinó per mitjà del qüestionament i de la denúncia de la discriminació de gènere en el currículum i en l'ensenyament. El coneixement necessari per a aquesta transformació ha estat ideològic i es localitza en el pensament feminista i en l'acció política que s'oposa al masclisme.

No em costa reconèixer que jo he estat el primer a defensar i a usar el terme de «necessitats educatives especials» durant molt de temps (i de vegades encara e! faig servir per comunicar-me amb segons quines audiències), però si en l'àmbit professional aspiro a alguna cosa és a no anquilosar-me i a no ser incapaç de canviar les meves concepcions quan, a causa del curs dels fets, ens veiem en la necessitat de fer-ho. Ara m'adono, com se'n va adonar Ballard ja fa temps (1999), que l'ús continuat del terme «necessitats especials» continua fent-nos assumir la divisió entre aprenents «normals» i «menys que normals», cosa que, a la llarga, inhibeix el desenvolupament d'una anàlisi crítica sobre la inclusió educativa. A parer de Ballard (1995: 3), «la cultura de separar l'educació especial de l'ordinària continuarà mentre el terme "especial" formi part del vocabulari de l'educació».

No es tracta de res extraordinari, d'altra banda, perquè la mateixa Mary Warnock (1982), amb prou feines quatre anys després de la publicació del seu famós informe –que tantes vegades hem citat uns i altres en qualitat de referent intel·lectual per a la primera *modernització de l'educació especial*– va ser la primera a reconèixer la falta de precisió i d'utilitat del terme:

Potser la raó principal de l'actual pobresa evident de les necessitats especials està en la definició... o, més ben dit, en la falta de definició [...] El concepte de «necessitat especial» inclou una falsa objectivitat. Perquè una de les dificultats principals, i sens dubte quasi aclaparadora, consisteix a establir qui és el qui té necessitats especials o a saber què significa «especial». (WARNOCK, 1982, p. 372; citat a Slee, 1998, p. 137)

La qüestió de fons no és només, d'altra banda, si el terme és imprecís, sinó la de quina perspectiva es pren respecte a la diversitat de l'alumnat en l'educació escolar (ECHEITA, 2005). I, en aquest sentit, com ens han assenyalat Booth i Ainscow (2002) en la seva anàlisi sobre la inclusió educativa, continuar parlant d'alumnes amb necessitats especials (o *específiques* o que requereixen suport específic, com diu ara la LOE) reforça una perspectiva essencialista i estàtica respecte als processos de desenvolupament i aprenentatge (COLL i MIRAS, 2001), que tendeix a posar l'èmfasi en unes dificultats de l'alumne aparentment poc modificables, cosa que contribueix, al seu torn, a apartar del focus d'atenció aquells valors i els processos educatius de *baixa qualitat* que, tot interactuant negativament amb les característiques i les circumstàncies individuals d'alguns alumnes, generen el desavantatge i l'exclusió que molts d'ells pateixen:

La «inclusió» o l'«educació inclusiva» no és un altre nom per referir-se a la integració dels alumnes amb necessitats educatives especials [...] El concepte «necessitats educatives especials», d'altra banda, no es fa servir en aquest document perquè considerem que l'enfocament amb el qual s'associa presenta limitacions com a model per resoldre les dificultats educatives i pot ser una barrera per al desenvolupament de pràctiques inclusives en els centres educatius [...] A l'Índex el concepte de «Necessitats educatives Especials» és substituït pel terme «barreres a l'aprenentatge i a la participació» [...] L'ús del concepte «barreres a l'aprenentatge i a la participació» –en comptes del terme «necessitats educatives especials»– per definir les dificultats que els estudiants troben implica un model social respecte a les dificultats d'aprenentatge i a la discapacitat [...] D'acord amb el model social, les barreres a l'aprenentatge i a la participació apareixen a través d'una interacció entre els estudiants i el context en què es mouen; la gent, les polítiques, les institucions, les cultures i les circumstàncies socials i econòmiques que afecten les seves vides. (BOOTH i AINSCOW, 2000, p. 18-20)

Pel seu cantó, ha estat Castell (2004) qui, en el seu estudi sobre l'exclusió, ha utilitzat el concepte de «vulnerabilitat» en un sentit que trobo generalitzable a les situacions educatives que analitzo:

La **vulnerabilitat**: persones que viuen d'una feina precària, que ocupen un habitatge, del qual, però, poden ser expulsades si no poden pagar el lloguer; també es pot tractar d'algú que sembla estable, integrat a través d'una feina regular, però que perdrà el lloc de treball perquè l'empresa ha decidit invertir el seu capital en un altre indret, de manera que llavors aquesta persona caurà en aquella «zona». He intentat, doncs, distingir metafòricament «zones» de la vida social. Hi ha una zona d'integració: es tracta en general de persones que tenen una feina regular i suports de sociabilitat bastant fermes. Hi ha una zona de vulnerabilitat: per exemple, la feina precària, situacions relacionals inestables. I hi ha una tercera zona, la d'exclusió, en la qual cauen alguns dels vulnerables i fins i tot dels integrats. Aquests són els processos que cal analitzar i descriure per apreciar les dinàmiques que travessen el conjunt de la societat i que tenen l'origen en el centre, i no pas als marges, de la vida social. (CASTELL, 2004, p. 58)

Avui, molts dels nostres i les nostres alumnes es troben en aquestes zones de la vulnerabilitat o en risc (OCDE, 1995) a causa, en part, de les seves situacions personals (dèficits, situacions familiars i socials, desarrelament, etc.), però sobretot a conseqüència de les barreres a l'aprenentatge i a la participació existents en els centres que els escolaritzen i que poden interactuar molt negativament amb les esmentades condicions personals i portar-los, sense que els centres ho desitgin ni ho busquin, a les zones d'exclusió que tant ens preocupen. Em sembla veure en el concepte de vulnerabilitat una expressió més d'acord amb el caràcter interactiu dels processos d'ensenyament i aprenentatge (s'és vulnerable no tan sols per allò que un és, sinó també per la pressió dels processos homogeneïtzadors de la vida escolar) que en el concepte de necessitats educatives especials, que incideix més en els aspectes individuals i en la categorització.

Per tant, i mirant cap al futur, la fita en què hem de posar tot el nostre afany és desentranyar i remoure les barreres que hi ha en el nostre sistema educatiu en els diferents plans, graus i nivells, és a dir, des de les lleis i normes fins a la formació inicial i permanent del professorat, passant per l'organització i el funcionament dels centres i dels serveis de suport i d'assessorament psicopedagògic o els recursos disponibles i sense oblidar els valors i les actituds opressores envers la diversitat que de vegades es troben en les nostres comunitats educatives. D'altra banda, si fóssim capaços de fer-ho fariem passos decisius en la direcció de superar l'estructura absurda i ineficient de compartiments estancs en què s'organitza el nostre sistema educatiu: educació especial, educació compensatòria, educació intercultural, etc., divisió que a

la llarga no condueix sinó al manteniment d'un *statu quo* educatiu en el qual, un cop i un altre, les víctimes d'un sistema que no està pensat per atendre la diversitat –sinó, en el millor dels casos, «apeçaçat» per a tal objectiu– apareixen repetidament com els culpables de les seves pròpies dificultats i dels seus pobres assoliments escolars. Vista l'envergadura dels canvis que calen, tothom entendrà que continuï sent més fàcil culpabilitzar les víctimes que emprendre l'esforç decidit de canviar els processos de discriminació que experimenten no solament uns quants *alumnes amb necessitats especials*, sinó també molts altres que, com la majoria dels primers, són molt vulnerables als processos d'exclusió educativa i social.

D'altra banda, diria que per vèncer la resistència al canvi de l'organització escolar cal comptar amb l'empena de la suma de les forces d'aquells que comparteixen les situacions d'exclusió, discriminació i desavantatge. Mentre cadascun d'aquests col·lectius intenti aquesta lluita en solitari (com em sembla que ha passat fins avui), em temo molt que no veurem canvis substancials per cap d'ells. Una anàlisi, per cert, que crec apreciar també en Mary Warnock (1999) quan, tornant altre cop al concepte de *necessitats educatives especials*, manifestava el següent:

Mirant enrere, cap als dies de feina del comitè, quan tothom sentia que s'obria un nou món per als infants en situació de desavantatge, el fet més cridanerament absurd va ser que el comitè s'havia descuidat de considerar la deprivació social, com si no contribuís a la configuració de les necessitats educatives [...] La simple idea de tal separació ara em sembla desenraonada. (WARNOCK, 1999; citat a COULGH i CORBETT, 2001, p. 4)

I perquè aquesta convergència sigui possible, és d'importància estratègica (tot i que insuficient per si sola) una legislació amb un enfocament del tot diferent d'aquell que fins avui hem conegut en les lleis educatives que hem tingut i tenim. Sens dubte la LOGSE va ser una llei que va propiciar canvis substancials pel que fa a la millora de les polítiques d'atenció a la diversitat que hi havia hagut fins llavors; però ara ja no és suficient. I la LOE tampoc no facilitarà gaire aquest avenç, com tampoc no ho hauria fet la LOCE des de cap punt de vista. Una col·lega reflexionava recentment sobre el fet que, de vegades, les lleis s'avancen a la societat i, per això, costa molt d'entendre-les i d'assimilar-les, però al mateix temps són importants per facilitar canvis que, d'una altra manera, mai no arribaran. Un cas preclar entre nosaltres és la Llei del Menor, l'enfocament de la qual –einentment reeducador– respecte als menors infractors no sembla que per ara sigui assimilat per una societat que més aviat està estancada

en la simple necessitat del càstig.¹ Lamentablement, crec que la LOE no és una d'aquestes normes que anticipen el futur, sinó una llei ancorada en una concepció i unes estratègies educatives que, tot i la retòrica benintencionada a favor de la inclusió i de la no-discriminació acaba posant l'èmfasi més en els afectats i en les seves necessitats de suport específic que en els processos educatius que generen desavantatge, desigualtat i fracàs. Que bé que ens hauria anat –i hauriem de preguntar-nos per quina raó no ha estat així– que, com reclamaven els mateixos representants del moviment associatiu de les persones amb discapacitat (ARBIDE i CAYO, 2005), la Llei 51/2003, de 2 de desembre, d'igualtat d'oportunitats, no-discriminació i accessibilitat universal de les persones amb discapacitat s'hagués aplicat tal qual al sistema educatiu. Per què no traslladar al sistema educatiu, segons s'hi defineixen en aquesta llei, els principis de no-discriminació (directa i indirecta), acció positiva, vida independent, disseny per a tots o accessibilitat universal? No fent-ho incomplim, d'altra banda, l'important precepte de *transversalitat* que la mateixa llei estableix perquè no es quedi en una simple norma relativa a l'esfera dels «serveis socials» dirigits exclusivament a les persones amb discapacitat.

Com apuntaven Andrews [et al.] (2001), potser aquestes apostes són massa «radicals», però a mi aquest adjectiu m'agrada, perquè, com deia Martín Tallin (2003) en un article periodístic, dedicat precisament a l'«elogi dels radicals», aquestes persones són les vertaderes exploradores que busquen les arrels de les coses. Tallin afirmava també, d'altra banda, que no hi ha res més radical que la reflexió intel·lectual, l'anàlisi i la recerca en l'engendrament d'alternatives. Esperem que entre tots sapiem trobar el camí per al desitjat engendrament d'una alternativa educativa en la qual equitat i qualitat es percebin com a inseparables.

Referències bibliogràfiques

- ARBIDE, A.; CAYO, L. (2005). *Necesidades de un nuevo marco jurídico para las personas con discapacidad en España*. Dins: LÓPEZ, M.; CARBONELL, R. (COORD.) *La integración educativa y social. Jornadas nacionales. Veinte años des-*

1. Enfront d'aquest involucionisme orquestrat, encara s'aïcen les veus dels juristes més progressistes en defensa del sentit educatiu i rehabilitador de la llei. Vegeu, sobre això, la notícia d'El País, 4/02/06, p. 34.

- pués de la LISMI. Barcelona: Ariel; Real Patronato sobre Discapacidad, p. 241-249.
- ANDREWS, J.E.; CARNINE, D.; COUTHINO, M.; EDGARG, E.; FORNES, S.; FUGHS, L.; JORDAN, D.; KAUFFMAN, J.; PATTON, J.; PAUL, J.; ROSSELL, J.; RUEDA, R.; SCHILLER, E.; SKRTIC, T.; WANG, J. (2001). «Salvant les diferències al voltant de l'Educació Especial». *Suports*, 5 (1), p. 68-73
- BALLARD, K. (ed.) (1999). *Inclusive Education: International voices on disability and justice*. Londres: Falmer Press.
- BOOTH, T.; AINSCOW M. (2002). *Index for inclusión .Developing leaning and participation in schools*. 2a ed. Manchester: CSIE. [Trad. cast.: LÓPEZ, J.L.; DURÁN, D.; ECHEITA, G; GINÉ, C; MIQUEL, E.; SANDOVAL, M. *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva consorcio.educacion.inclusiva@uam.es, 2002]
- CALOFRE, R.; LIZAN, N. (2005). *Una escuela para todos. La integración educativa veinte años después*. Madrid: Ediciones La Torre.
- CASTELL, R. (2004). «Encuadre de la exclusión». Dins: KARSZ, S. *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa, p. 57-58
- COLL, C.; MIRAS, M. (2001). «Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar». Dins: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (ed.). *Desarrollo psicológico y educación*, vol. 2. Madrid: Alianza Editorial, p. 331-356.
- CLOUGH, P.; CORBETT, J. (2000). *The inclusive education*. Londres: P.C.P.
- DANIELS, H. (2005). «The formation of interagency teams: A study of innovatory learning». Conferència a les IV Jornadas de Desarrollo Humano y Educación, organitzades per la Fundación Infancia y Aprendizaje i la Universitat d'Alcalá de Henares.
- DIVERSOS AUTORS (2004). *Modalidades de inclusión escolar de los alumnos con discapacidad a debate. Aportaciones. Jornada sobre Modalidades de inclusión escolar de los alumnos con discapacidad a debate. Barcelona, 18 de diciembre de 2004*. Organitzat per ACPEAP, FaPac, FAPES, PCEI.
- ECHEITA, G.; VERDUGO, M.A. (ed.) (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y prospectiva* Salamanca: Publicaciones INICO.
- ECHEITA, G. (2006). «Ojos que no ven corazón que no siente». Dins: VERDUGO, M.A.; JORDÁN DE URRIES, B. (coord.) *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. Salamanca: Amorrortu.
- LÓPEZ, F. (2005). *La promoción del bienestar personal y social*. Madrid: Pirámide.
- LÓPEZ, M.; CARBONELL, A. (2005). *La integración educativa y social*. Barcelona: Ariel.
- MARCHESI, A.; MARTÍN, E.; ECHEITA, G.; BABÍO, M.; GALÁN, M.; AGUILERA, M.J.; PÉREZ, E. (2003). *Situación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Informe de Investigación presentado al Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (www.dmenor-mad.es).
- MARTÍN TALLIN, A. «Elogio y defensa de los radicales». *El País*, 26 d'octubre, p. 14.
- MARTÍNEZ, B. (2005). «Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para una inclusión escolar y social». *Profesorado, revista de currículo y formación del profesorado*. 1, 1, p. 1-31.
- OECD (1995). *Our children at risk*. París: OECD.
- ORCASITAS, R. (2005). «20 años de integración escolar en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Haciendo Historia... Construyendo un sistema educativo de calidad para todos». Dins: *Actas del Congreso Guztientzaro Eskola*. Vitòria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, p. 35-94.

Gerardo Echeita és psicòleg i professor de la Facultat de Formació del Professorat i Educació de la Universitat Autònoma de Madrid.
