

Es pot justificar realment una educació especial per als moderadament retardats?¹

Ll. M. Dunn²

En comptes d'un resum d'aquest article, m'agradaria fer-ne una introducció bo i dient que aquest és el meu cant del cigne, de moment, ja que deixo l'educació especial i aquest país, probablement durant els propers dos anys. He tingut l'honor d'haver estat president de The Council for Exceptional Children. He donat suport lleial i he promogut les classes especials per als retardats mentals educables³ durant la major part dels darrers vint anys, però amb una insatisfacció creixent. En la meua opinió, moltes de les nostres pràctiques passades i presents són moralment i educativament incorrectes. Hem estat vivint a mercè d'uns educadors generals que ens han estat enviant els nens que els eren problemàtics i, en general, ens hem mostrat mal preparats i poc eficaços a educar-los, cal que deixem d'acceptar la pressió per continuar expandint un programa d'educació especial del qual ara sabem que és indesitjable per a molts dels nens al servei dels quals estem dedicats.

Cal una educació millor que la que la ubicació en aules especials proporciona per als nens de medis socio-culturals deprivats i amb problemes lleus d'aprenentatge que han rebut l'etiqueta de retardats mentals educables. Al llarg dels anys, la situació d'aquests alumnes, provinents de llars pobres, desfetes i inadequades, i de grups ètnics de baix estatus social, ha estat sempre dissortada. Antigament aquests nens eren, senzillament, exclosos de les escoles. Després, tal com Hollingworth (1923) ha remarcat, amb l'adveniment de les lleis d'escolarització obligatòria, les escoles i aquests nens «es van veure forçats a un reclutant reconeixement de la mútua existència». El resultat d'això consistí en l'establiment d'escoles especials segregades i d'aules especials com a mitjà per retirar aquests nens «fallits» de l'escola-

ritat ordinària. Aquesta pràctica continua en els moments presents, i, si no es posen en moviment forces contràries, probablement esdevindrà més prevalent encara en un futur immediat, en raó principalment de la cada cop més gran integració racial i de la militància de les organitzacions d'educadors. Per exemple, un membre local de la National Education Association demanava recentment al claustre d'una escola local la provisió de més aules especials per als nens pertorbadors i d'aprenentatge lent (Nashville Tennessee, desembre 18, 1967).

El nombre d'aules d'educació especial per als retardats s'ha anat incrementant mitjançant un procés alhora ràpid i irregular. Les estadístiques més recents, corresponents als anys 1967/68, compilades per l'Oficina d'Educació dels Estats Units, indiquen que, actualment, hi ha aproximadament 32.000 educadors per als retardats, contractats per sistemes escolars locals, una tercera part, aproximadament, de la totalitat d'educadors especials de la nació. En la meua opinió, entre un 60 i un 80 per cent dels alumnes atesos per aquests educadors, el formen nens de baix estatus social: afroamericans, amerindis, mexicans i porto-riquenys; nens de famílies amb una llengua materna diferent de l'anglès, desfetes, desorganitzades o inadequades, i nens provinents d'entorns diferents al de classe mitjana. Aquesta clara proliferació d'escoles i aules especials posa problemes educatius i de drets civils seriosos que cal afrontar amb valentia. La meua tesi és que cal deixar d'etiquetar aquests nens deprivats com a retardats mentals. Encara més, hem de deixar de segregar-los amb la seva ubicació en els nostres programes suposadament especials.

1. *Exceptional Children*, setembre 1968, p. 5-22. Amb la autorització del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, que va publicar aquest article l'any 1987 en el volum 7 de la col·lecció «Documents d'Educació Especial», titulada *Recerca actual en integració escolar*.

2. Lloyd M. Dunn fou Director de l'«Institute on Mental Retardation and Intellectual Development», del «George Peabody College of Teachers», a Nashville, Tennessee. Una versió inicial d'aquest treball fou presentada com a missatge al «Ray Graham Memorial», a la «Annual Convention of the Illinois Council for Exceptional Children», Chicago, octubre de 1967.

3. (Nota del traductor) Cal que considerem termes com «retardat mental educable» en el context d'elaboració d'aquest article; en la seva època i en el seu país. En l'actualitat i a casa nostra, no té sentit parlar de retard mental educable, en la mesura que les nostres lleis, lluny de discutir l'educabilitat de tots els ciutadans, plantegen el dret de tots els ciutadans a rebre serveis provinents del sistema Educatiu.

Aquest article té dues finalitats fonamentals: en primer lloc, donar raons per justificar la posició que una gran part de l'anomenada educació especial resulta, en la seva forma actual, obsoleta i injustificable des del punt de vista dels alumnes que hi són ubicats; en segon lloc, esbossar les línies principals del canvi necessari perquè aquesta part de l'educació, dirigida als nens excepcionals, sigui més acceptable. No estem demanant l'abandonament dels programes d'educació especial adreçats als retardats mentals moderats i severos, a altres tipus de nens amb dèficits més importants o als que presenten múltiples dèficits. L'èmfasi se situa en l'aconseguint de quelcom de millor per als nens d'aprenentatge lent que viuen en situacions deprimides, bo i que molt del que diuen hauria de ser també rellevant per als nens etiquetats com a emocionalment pertorbats, deficientes sensorials, amb lesions cerebrals i amb trastorns d'aprenentatge. D'altra banda, l'èmfasi d'aquest article recau en els nens, en el sentit que no hi ha cap intent de suggerir que el batxillerat constitueixi un entorn adequat per als adolescents que encara funcionin amb un ritme lent l'aprenentatge.

Raons per al canvi

Els educadors ordinaris i els administradors han actuat sentint sincerament que feien un bé a aquests alumnes retirant-los de la pressió d'un programa d'estudis poc realista i inapropiat. Els educadors especials han cregut també fermament que els alumnes implicats havien de millorar a les aules i les escoles especials. Tanmateix, hi ha una evidència aclaparadora que indica que les nostres pràctiques presents i passades tenen, principalment, la justificació de treure la pressió sobre els educadors i els alumnes normals, a expenses dels mateixos alumnes d'aprenentatge lent i de baix origen sociocultural. Alguns dels arguments a favor d'aquesta posició s'esbossen a continuació.

Agrupament homogeni

L'agrupament homogeni tendeix a anar contra els alumnes d'aprenentatge lent i d'ambient sociocultural deprimat. Aparentment, aquests alumnes aprenen molt, pel fet d'estar a la mateixa classe que nens provinents de famílies blanques de classe mitjana. A la vegada, sembla que els educadors es concentren en aquests nens més lents, en un esforç per atansar-los al nivell estàndard.

Aquest principi fou aplicat de manera espectacular en la decisió del jutge J. Skelly Wright del Districte de Colúmbia referent al sistema d'escolarització per nivells (*track system*). El jutge Wright ordenà l'abolició dels nivells, argüint que eren discriminatoris contra els alumnes racialment o econòmicament desavantatjats i que, per tant, representaven una violació de la Cinquena Esmena de la Constitució dels Estats Units. Hom podria posar objeccions a la presa de decisions educatives del jutge, fonamentades en consideracions legals. Tanmateix, Passow (1967), en finalitzar un estudi sobre el mateix sistema escolar, arribà a idèntiques conclusions en relació amb el sistema de nivells. El recent estudi d'àmbit nacional, efectuat per Coleman et al. (1966), aporta evidència addicional en aquest sentit, en trobar que els nens negres acadèmicament desavantatjats i escolaritzats en escoles racialment segregades progressaven menys que nens d'habilitat comparable d'escoles integrades. Encara més, la integració racial semblava deteriorar només en un grau mínim el progrés dels alumnes caucàsians i dels més avantatjats.

Quines són les implicacions de la sentència del jutge Wright per a l'educació especial? És clar que les escoles i les aules especials constitueixen una forma d'agrupament homogeni i per nivells. Això fou demostrat el setembre de 1967, quan el Districte de Colúmbia (com a resultat de la sentència del jutge Wright) abolí el track 5 o nivell 5, al qual havien estat adreçats els alumnes d'aprenentatge més lent de les escoles del districte. Aquests alumnes i els seus mestres foren retornats a les aules ordinàries. Seguidament es produïren queixes dels mestres ordinaris, en el sentit que aquests nens ocupaven una part desproporcionada del seu temps. Uns quants pares observaren que els seus nens amb problemes d'aprenentatge es veien frustrats per un programa de treball més acadèmic, i que eren rebutjats pels seus nous companys. Per aquestes raons, s'estan produint esforços en el Districte de Colúmbia per aconseguir un programa d'educació especial que no pugui ser etiquetat de sistema de nivells. Segurament, i sota les actuals normatives emanades dels tribunals, les aules especials segregades no són acceptables. ¿Què passaria si el Tribunal Suprem dictés sentència contra els sistemes de nivells, i totes les aules segregades de la nació que acullen, principalment, nens econòmicament o ètnicament desavantatjats es veiessin forçades a tancar? No ens equivoquem: això podria passar perfectament! Si jo fos un negre provinent d'un barri pobre o un pare desavantatjat que hagués tingut notícia de la sentència del jutge Wright i que conegués el que jo sé sobre les aules especials per als

retardats mentals educables, a igualtat d'altres condicions, jo aniria als tribunals abans que permetre que les escoles etiquetessin el meu fill com a «retardat mental» i el posessin en una «aula o escola especial segregada». Hi ha, per tant, la possibilitat, molt real, que a partir d'ara es produeixin accions addicionals davant els tribunals.⁴

Estudis d'eficàcia

Un altre argument a favor de la necessitat de canvi és donat pels resultats obtinguts en els estudis sobre l'eficàcia de les classes especials per a retardats mentals. Aquests resultats són prou coneguts (KIRK, 1964), i suggereixen consistentment que els alumnes retardats aconseguixen tant o més nivell de progrés en els cursos ordinaris que el que assolixen mitjançant una educació especial. Estudis recents, com els de Hoelke (1966) i Smith i Kennedy (1967), continuen proporcionant una evidència similar. Johnson (1962) ha resumit perfectament la situació:

«És realment paradoxal que nens retardats mentals que són atesos per mestres especialment preparats, que disposen de més diners (per càpita) esmerçats en llur educació, la qual ha estat dissenyada per satisfer les seves necessitats específiques, hagin d'estar acomplint els objectius de llurs educació al mateix nivell o més baix que nens amb retard mental similar que no han gaudit d'aquests avantatges i s'han vist forçats a romandre en els cursos ordinaris (p. 66).»

Estudis d'eficàcia fets sobre classes diürnes especials per a d'altres nens moderadament desavantatjats, àdhuc els emocionalment pertorbats, lliuren resultats semblants. Per exemple, Rubin, Senison i Betwee (1966) trobaren que nens pertorbats se'n sortien igual de bé en els cursos ordinaris que en aules especials, i conclouren que hi ha poca evidència, o gens, que demostrï que la programació de classes especials és, generalment, beneficiosa per als nens amb perturbacions emocionals com a forma específica d'intervenció i de correcció. Aquesta mena d'evidència és una altra raó per cercar noves

maneres d'assistir nens amb trastorns moderats d'aprenentatge millors que posar-los en escoles i aules segregades.

Processos d'etiquetatge

Els nostres procediments de diagnòstic, passats i presents, comporten una altra raó a favor del canvi. Aquests procediments han estat fent, probablement, més mal que bé, en la mesura que han produït l'etiquetatge dels nivells d'inhabilitat i que han servit per a l'agrupament homogeni de nens a les escoles segons aquestes etiquetes. Generalment, la pràctica d'aquests diagnòstics s'ha fet mitjançant un de dos procediments. En uns quants casos, la conclusió final ha estat el resultat del treball d'un equip multidisciplinari, normalment constituït per metges, assistents socials, psicòlegs, especialistes en audició i parla i, ocasionalment, educadors. L'objectiu d'aquesta aproximació ha estat, manifestament, l'observació global del nen, però el resultat ha estat el mer etiquetatge en termes de retardat mental, disminuït sensorial, emocionalment pertorbat, afectat de lesió cerebral mínima, o altres de semblants, d'acord amb les predisposicions, la idiosincràsia i la formació dels membres de l'equip. Sovint, també, l'equip ha cercat, principalment, una causa, i llavors el diagnòstic tendeix a aturar-se quan s'ha trobat quelcom malfuncionant en el nen, quan la raó del trastorn ha estat trobada o suposada o quan s'ha trobat alguna justificació per recomanar posar-los en una aula d'educació especial.

En el segon cas, i més habitual, l'avaluació del potencial educatiu s'ha deixat al psicòleg escolar, el qual pot administrar generalment en una hora, aproximadament, una bateria psicomètrica consistent, en el millor dels casos, en tests d'intel·ligència, rendiment i adaptació personal i social. També aquí l'objectiu ha estat trobar què malfunciona en el nen, a fi d'etiquetar-lo i fer-lo, per tant, apte per als serveis d'educació especial. En gran mesura, això ha significat cavar les tombes educatives de molts nens racialment i/o econòmicament desavantat-

4. Les denúncies als tribunals ja han començat. Segons una informació publicada en el número corresponent al dia 8 de juny de 1968 de «Los Angeles Times» i rebuda després de la tramesa d'aquest article a la impremta, els advocats de l'oficina nacional dels drets dels indígenes iniciaren una demanda en suport dels pares mèxic-americsans del districte de l'escola Unificada de Sta. Anna. Demandaren una injunció contra les aules per als retardats mentals educables del Districte basant-se en el fet que els exàmens psicològics requerits prèviament a la col·locació eren inconstitucionals, en la mesura que no havien utilitzat tècniques d'avaluació adequades per a nens de llengua i rerefons diferents i s'havia negat als pares el dret d'audiència per refutar l'evidència de la ubicació. A més, la demanda pretén que el Districte es vegi forçat a atorgar audiències en tots els casos de nens actualment assignats a aules especials, de forma que aquests tinguin l'oportunitat que els sigui retirat l'estigma que implica l'etiqueta de «retardats mentals» del seu registre escolar.

jats, per l'ús d'una puntuació CI, WISC o Binet, com a justificació de l'etiqueta de «retard mental». Aquest terme esdevé, en aquestes condicions, una profecia autoacomplidora destructiva.

Quina és l'evidència contra la continuïtat de l'ús d'aquests procediments de diagnòstic i etiquetes d'inhabilitat?

En primer lloc, cal examinar l'efecte d'aquestes etiquetes en les actituds i les expectatives dels mestres. Podem aquí fer una extrapolació a partir dels estudis de Rosenthal i Jacobson (1966), els quals es proposaren determinar si les expectatives dels mestres inflüen o no en el rendiment dels alumnes. En un treball amb mestres d'escola elemental, i amb els sis primers nivells d'escolaritat, obtingueren mesures, a efectes de pretest, dels alumnes mitjançant un test d'intel·ligència i rendiment. A continuació seleccionaren a l'atzar una mostra d'alumnes i els etiquetaren com a «aprenents ràpids», amb un potencial amagat. S'explicà als mestres que aquests alumnes havien de mostrar uns guanys intel·lectuals i un progrés acadèmic extraordinaris al llarg de l'any. Es tornaren a passar les proves a tots els alumnes en acabar-se el curs escolar. Les diferències no foren totes estadísticament significatives, però, en general, els guanys dels nens que havien estat etiquetats arbitràriament com a aprenents ràpids foren significativament superiors als dels altres companys, essent els canvis especialment espectaculars en els dos primers cursos. Fent extrapolació d'aquest estudi, podem esperar que l'etiquetatge d'un nen com a «retardat mental» redueixi l'expectativa que el mestre pugui tenir de les seves possibilitats d'èxit.

En segon lloc, cal examinar els efectes d'aquestes etiquetes en els mateixos nens. Certament, cap d'aquestes etiquetes no significa un senyal de distinció. La separació d'un nen dels altres nens del seu veïnat o la seva retirada de l'aula ordinària per anar-se'n a una aula especial han de tenir, probablement, un efecte seriosament debilitador de la seva autoestima. També aquí l'evidència disponible és limitada, però abona aquest argument. Goffman (1965) ha descrit el procés de desvaloració i mortificació que es produeix en un individu quan se'l porta a una residència. Meyerowitz (1965) va demostrar l'increment dels sentiments de subestimació d'un grup d'alumnes retardats mentals educables després d'un any de classes especials. Resultats més recents tornen a indicar que l'assignació en aules especials, en comptes d'ajudar l'alumne a adaptar-se als seus companys de veïnat, en realitat el perjudica (Meyerowitz, 1967).

Malgrat que calgui molta més recerca, no podem pas ignorar l'evidència que el fet de treure un nen amb problemes del curs ordinari per col·locar-lo en una situació d'educació especial probablement contribueix, de forma significativa, a crear-li sentiments d'inferioritat i problemes d'adaptació.

Millors en l'educació general

Una altra de les raons per les quals les classes especials segregades són, avui dia, menys justificables del que van ser en el passat, és que els programes escolars estan actualment millor capacitats per tractar amb les diferències individuals entre els alumnes. L'alternativa ja no s'estableix simplement entre una aula especial segregada i una aula elemental ordinària i autosuficient. Malgrat que l'impacte de la Revolució Educativa Americana tot just comença a fer-se sentir i que encara és més un ideal que una realitat, l'educació especial hauria de començar a moure's per adaptar-se a un programa d'educació general en procés de canvi i per ajudar a la consecució dels objectius del programa. Hi ha quatre forces importants en marxa gràcies al suport local, estatal i federal:

Canvis en l'organització escolar. En comptes d'aules ordinàries independents entre si, cada cop hi ha més departaments organitzats segons els principis del *team teaching* (ensenyament en equip) i amb agrupaments flexibles d'alumnes. S'estan preparant modificacions radicals de l'estructura de les escoles: parcs educatius en comptes d'escoles veïnals, districtes escolars urbans que interseccionin les zones suburbials i prepotents de les nostres ciutats i, potser el més revolucionari de tots, sistemes escolars públics competitius. També, i això té una gran importància per aquells de nosaltres que hem dedicat la nostra carrera als nens amb problemes d'aprenentatge, cada vegada hi ha més guarderies i parvularis disponibles per a nens de famílies humils.

Canvis curriculars. Apareixen contínuament noves i més atractives opcions per a l'ensenyament de la lectura, superant els rígids menús tradicionals. Els programes actuals de matemàtiques ensenyen, en els primers nivells d'escolaritat, conceptes que abans eren reservats als nivells de batxillerat. Es van introduir textos programats i altres materials a les aules. S'estan desenvolupant procediments enginyosos, com els de Bereiter i Engelman (1966), per ensenyar llenguatge oral i habilitats de raonament a nens d'edat preescolar amb problemes.

Canvis en el personal professional de les escoles públiques. Les escoles prenen actualment més personal de suport:

psicòlegs, orientadors professionals, educadors físics, reeducadors, auxiliars i tècnics. A més, alguns educadors estan ja funcionant de forma diferent, com a coordinadors o com a agrupadors, de manera que pugui alliberar-se temps perquè els altres educadors puguin programar, etc. També els educadors de les aules ordinàries estan cada cop més ben preparats per tractar les diferències individuals, tot i que encara queda molt per fer.

Noves tecnologies i aparells. L'aparició de l'ensenyament assistit per ordinador, de màquines d'ensenyar, vídeos i altres materials, està possibilitant l'autoinstrucció en una escala que abans era impossible.

Cal que ens demanem quines són les implicacions d'aquesta Revolució Educativa Americana per als educadors especialitzats. Mackie (1967), que havia format part de la U.S. Office of Education (Oficina Educativa dels Estats Units), es plantejava a si mateixa la següent pregunta: «¿s'estan produint canvis en l'escola moderna que són suficients per proporcionar serveis adequats dintre de l'educació ordinària a un nombre important d'alumnes amb un retard mental funcional degut a causes ambientals (p. 5)?» En la seva opinió, centenars, o potser milers, d'alumnes etiquetats com a retardats mentals poden aconseguir un progrés satisfactori en les escoles mitjançant programes instructius diversificats i que mai no necessitaran, per tant, un lloc en aules segregades. Amb uns programes millors, més primerencs i més flexibles a les escoles ordinàries, molts dels nens no tindrien necessitat de ser relegats al tipus d'educació que tan sovint hem ofert.

En la meua opinió, les quatre raons de canvi exposades són assenyades i consistents. Gran part de l'educació oferta als retardats mentals de nivell moderat està esdevenint obsoleta. Mai, en la nostra història, no hi ha hagut una urgència més gran per disposar d'un gran nombre d'educadors actuals especialitzats i cercar-los noves funcions.

Avantprojecte per al canvi

A continuació es desplegaran dos suggeriments que constitueixen un intent meu d'establir un avantprojecte per al canvi. En primer lloc, un allunyament radical dels sistemes tradicionals en els procediments de diagnòstic, col·locació i ensenyament de nens amb dificultats moderades d'aprenentatge. En segon lloc, un canemàs de proposta per a una revisió curricular. Aquests suggeriments es fan com a propostes per examinar, estudiar i verificar. El que ens cal són programes basats en una sòlida evi-

dència científica, i no més programes fonamentats en filosofies, tradició i conveniència.

Un pensament

Hi ha una diferència important entre el fet que els educadors ordinaris ens empenyin a intentar resoldre o suportar les dificultats d'aprenentatge dels alumnes amb els quals no se n'han pogut sortir i esforçar-nos per desplegar un programa d'educació especial que sigui bé de natura evolutiva, amb el qual assumim la responsabilitat de la total educació dels nens més severament retardats des d'una edat primerenca, bé de natura suportativa, amb el qual l'educació ordinària continuaria jugant un paper de responsabilitat central sobre la immensa majoria dels nens amb problemes moderats d'aprenentatge, servint nosaltres com a personal de suport per al disseny d'intervencions eficaces i supervisió d'aquests alumnes.

Una aproximació clínica

Els procediments de diagnòstic existents en l'actualitat haurien de reemplaçar-se per la tendència que fossin els mateixos educadors especialitzats els qui es responsabilitzessin, en gran mesura, de l'avaluació diagnòstica i del seu seguiment. En aquest sentit, suggerim evitar l'ús de moltes etiquetes de trastorns i la pràctica, ara habitual, d'agrupament homogeni de nens d'acord amb aquestes dins les aules especials. En comptes d'això, hauríem d'intentar conservar, predominantment, aquests nens d'aprenentatge lent dintre el corrent principal de l'educació, i que els educadors especialitzats complissin una funció diagnòstica, clínica, remeiera, com a encarregats d'aules de recursos, itinerants i/o col·laboradors d'un sistema de *team teaching*, consultors i desenvolupadors de materials instructius i prescripcions per a un ensenyament efectiu.

L'acompliment d'aquest *modus operandi* requereix una revolució, en gran part, de l'educació especial. Cal una moratòria sobre la proliferació (si no sobre la continuïtat) de les aules especials segregades que acullen, sobretot, nens ètnicament o econòmicament desavantatjats que hem estat etiquetant com a retardats mentals educables. Aquests alumnes haurien de romandre (o retornar) en els cursos elementals ordinaris fins que estiguem preparats per donar-los resposta adequada.

Educació prescriptiva. En fer un diagnòstic, cal saber fins a on pot aprendre un determinat nen, en quines con-

dicions i amb quins materials. Per aconseguir això hi ha tres procediments administratius possibles. El primer consistiria en l'establiment, a cada sistema escolar gran, o cada dos o més districtes petits, d'un «Centre Generador de Diagnòstics i Prescripcions per a l'Educació Especial». Els alumnes amb problemes d'aprenentatge escolar serien enviats a aquest centre, durant la jornada escolar o en règim d'internat, durant un període limitat de temps, probablement no superior a un mes i en principi fins que s'hagués generat una prescripció eficaç per a un ensenyament adequat. El nucli del personal del centre consistiria en una diversitat d'educadors i especialistes en desenvolupament motor, entrenament perceptiu, desenvolupament del llenguatge, desenvolupament social i de la personalitat, reeducació, etc. Personal no educador, com metges, psicòlegs i assistents socials, serien inclosos per a una funció consultiva, o bé se'ls enviarien nens quan es cregués necessari. Un segon procediment, alternatiu a la creació d'aquests centres amb els seus quadres d'educadors especialistes, consistiria en el fet que un generalista del diagnòstic educatiu exercís les funcions de diagnòstic i prescripció pel seu compte. Un tercer i encara més desitjable procediment seria que una sola persona combinés les funcions d'educador clínic i prescriptiu que es descriuran a continuació. Suggerim que un 15 o un 20 per cent dels educadors especialitzats més clarividents siguin preparats i/o assignats per a l'educació prescriptiva. Una virtut clarament positiva del centre és que un director hàbil podria coordinar un programa de preparació, i que el personal podria aprendre de l'estímul d'altres membres. De fet, molts educadors especialitzats podrien passar de manera rotativa per aquest programa.

En qualsevol d'aquests casos, els educadors serien els responsables de l'administració i la interpretació de tests individuals i col·lectius de desenvolupament cognitiu (com per exemple, el WISC i les escales Binet), de desenvolupament lingüístic (com l'ITPA) i de desenvolupament social (com l'Escala de Maduresa Social de Vineland). Aquests instruments, tanmateix, i amb l'excepció de l'ITPA, que proporciona un perfil d'habilitats i dishabilitats, no resulten de gaire utilitat, sinó que fan

de proveïdors d'informació sobre el nivell de línia-base de funcionament actual d'un nen. Els educadors-diagnòstics haurien de dependre no tant d'aquesta mena de tests, que normalment proporcionen només puntuacions globals, com d'una combinació dels diversos recursos aportats pels modificadors de conducta i els educadors clínics. El primer pas ha de ser l'examen del nen per determinar quines conductes té adquirides de la dimensió que s'està considerant. A continuació cal seleccionar una part d'un programa seqüencial, que ha de permetre moure el nen del punt on es troba. En presentar el programa cal investigar la utilitat de diversos reforçadors, administrats en condicions diferents. Així mateix, s'ha de determinar el mètode idoni per ensenyar la matèria al nen. Cal assajar formes diferents d'arribar al nen. D'aquesta manera, en la mesura que el mateix programa instructiu esdevé l'eina de diagnòstic, podem anomenar aquest procediment «ensenyament diagnòstic». Els errors són del programa i de l'instructor, no de l'alumne. Majorment, podríem dir que seguim la màxima de Bruner (1967), segons la qual gairebé tots els nens poden aprendre qualsevol cosa amb una programació correcta⁵.

Aquest procediment diagnòstic sembla el millor disponible, ja que permet avaluar de forma continuada els punts problemàtics del programa instructiu en relació amb els progressos de l'alumne. Quan s'hagués establert amb èxit una prescripció apropiada, es comunicaria als educadors de l'escola d'origen de l'alumne, de manera que el procediment pogués ser continuat mentre fos necessari i donés resultats. De tant en tant, el nen podria tornar al centre per a una reavaluació i reorientació.

És clar que l'aproximació al diagnòstic i el tractament en educació especial que acabem de descriure resulta altament clínic i intuïtiva. De fet, és semblant a la situació de l'antic metge rural, que depenia de la seva intuïció i d'unes poques eines de diagnòstic i tractament encabides en una petita maleta negra. Pot ser que nosaltres continuem així durant un cert temps. Tanmateix, amb l'addició de procediments més estandarditzats anirà millorant. Potser els dos esforços pioners més importants els estan portant a terme Feuerstein (1968) a Israel

5. Ignorant les influències genètiques sobre les característiques conductuals dels nens amb problemes d'aprenentatge, col·loquem la responsabilitat en una societat inadequada, en uns pares inadequats, alumnes no motivats i/o, en aquest cas, educadors inadequats. Aquesta posició ambientalista extrema pot conduir a donar massa la culpa dels fracassos a l'educador i a sotmetre el nen a una pressió excessiva. Si bé pot passar que situem el nostre nivell d'aspiració massa amunt, e' que no es pot dir és que aquesta hagi estat la direcció dels nostres errors fins a la data en l'educació especialitzada dels disminuïts. És possible que l'empenta continuada que aquí es proposa no funcioni, però no ho sabrem fins que no ho intentem. També els educadors més sensibles haurien de ser capaços de determinar en quin moment la pressió exercida sobre l'alumne i el sistema és massa gran.

i Kirk (1966) als EUA. Feuerstein ha dissenyat la *Learning Potential Assessment Device* (Eina d'Avaluació del Potencial d'Aprenentatge) amb la finalitat de determinar el nivell de modificabilitat de la conducta d'un alumne individual, el seu nivell de funcionament, les estratègies amb què pot aprendre millor i les àrees que necessita que li ensenyin. També està desenvolupant diversos exercicis per ensenyar a nens que presenten dificultats específiques d'aprenentatge. Kirk i els seus col·laboradors no només ens han donat l'ITPA, el qual proporciona un perfil d'habilitats i dishabilitats en l'àrea psicolingüística, sinó que també han desenvolupat sèries d'exercicis per al tractament de problemes psicolingüístics específics indicats per tipus particulars de perfils (Kirk, 1966). Aquests dos científics estan estructurant el procés d'avaluació i tractament per reduir la necessitat de judici clínic, si bé no seria tampoc convenient portar aquesta formalització a un extrem excessiu. De manera semblant a l'evolució del metge rural cap a la medicina moderna, l'educació especial passarà, els propers cinquanta anys, de la intuïció clínic a una ciència més precisa basada en instruments de diagnòstic que oferiran perfils d'habilitats i dishabilitats en una faceta específica del comportament, i que aniran incorporant sistemes de mesures de l'habilitat del nen per prendre mostres o unitats de materials representatius de cada punt del perfil. Si els tests psicoeducatius tinguessin aquestes dues característiques, acomplirien essencialment el mateix que l'aproximació diagnòstica descrita, només que de manera i sota unes condicions més estandarditzades.

Ensenyament itinerant i aula de recursos. També proposem que un segon cos d'educadors especials funcioni de forma itinerant o com a educadors de suport. Un o més d'aquests educadors podrien estar disponibles per a les escoles grans, mentre que un educador itinerant podria treballar a dues o més escoles petites. Els educadors generals enviarien els seus nens amb problemes a aquests educadors. Quan això fos possible, l'educador clínic dissenyaria una prescripció efectiva per al tractament del problema. En cas contrari, remetria el nen al Centre Generador de Prescripcions i de Diagnòstic en Educació Especial o a l'educador prescriptor més especialitzat, el qual estudiaria el nen i desenvoluparia un sistema d'instrucció apropiat per a ell. De qualsevol manera, el paper clau dels educadors itinerants i de les aules de suport seria desenvolupar materials instructius i lliçons per a la implantació de les prescripcions acordades per al nen, i consultar i treballar conjuntament amb els altres educadors que atenguin el nen. Així doncs, el paper dels educadors especials seria treballar dintre dels

equips instructius de les escoles i concentrar-se en els nens amb problemes d'aprenentatge lleus o moderats. Els educadors especials estarien disponibles per a tots els nens, tret dels severament deficientes, amb disfunció cerebral mínima o emocionalment pertorbats, independentment que abans haguessin estat etiquetats com a retardats mentals educables. Els nens serien reagrupats contínuament, al llarg de la jornada escolar. Per rebre ajut específic, aquests nens amb problemes d'aprenentatge podrien necessitar treballar amb l'educador itinerant o de suport, però durant la resta de la jornada, el treball més eficaç de l'educador especial seria, probablement, el disseny d'exercicis específics que després poguessin ser utilitzats per altres educadors en contacte amb ell. D'aquesta manera, l'educador especial començaria a funcionar com a component de l'educació ordinària, i no a part. És clar que aquesta aproximació que proposem reconeix que tots els nens tenen valors i deficiències que no sempre són permanents. Quan un nen tingui problemes en una o més àrees d'aprenentatge tindrà a la seva disposició uns educadors especials que dissenyaran un sistema d'ensenyament apropiat per a ell i que li donaran el suport que li calgui. Probablement fins a un 20 o un 35 per cent de la totalitat dels nostres educadors especials podrien estar preparats per assumir aquest paper vital.

Dues observacions més. En primer lloc, cal reconèixer que alguns dels educadors especials, principalment els encarregats de retardats mentals educables, no estan actualment preparats per assumir les funcions proposades. Aquests educadors haurien de retirar-se de l'educació especial o bé desenvolupar les competències requerides. L'assumpció d'una política de portes obertes i del paper d'experts en diagnòstic educatiu i educadors prescriptius i clínics ens col·locaria en el centre d'atenció de tothom. Només els millors se'n sortiran. Però aquesta és una responsabilitat que ben segur no volem eludir. La raó de ser que ens ha justificat ha estat proveir d'una educació especial als nens incapaços de seguir els progressos adequats als cursos ordinaris. Es perdria, més que no es guanyaria, si es traspasessin educadors de les aules segregades a les funcions d'educadors clínics i diagnosticadors. Ainsworth (1959) ha comparat ja l'eficàcia relativa dels educadors de classes especials en relació amb els educadors itinerants de retardats mentals, i ha trobat que cap dels dos grups no aconsegueix gran cosa en el progrés dels alumnes. Una de les virtuts d'aquestes noves funcions és que generen posicions d'alt nivell que poden atraure i, per tant, incrementar el reclutament de bons mestres ordinaris que podrien

exercir en aquests llocs després d'haver rebut entrenament especialitzat i titulat en modificació de conducta, diagnòstic psicoeducatiu, educació especial, etc.

En segon lloc, si s'accepten aquests procediments per a l'educació especial, es redueix la necessitat d'etiquetar dishabilitats. Per substituir les etiquetes, podríem necessitar descriptors dels tipus d'educació requerits. Parlaríem, així, d'alumnes que necessiten instrucció especial en el desenvolupament cognitiu o lingüístic, entrenament sensorial, desenvolupament de la personalitat, entrenament vocacional i altres àrees. Tanmateix, algunes etiquetes poden ser requerides per raons administratives. Si això fos així, hauríem de trobar termes genèrics com «problemes d'aprenentatge escolar».

Noves aproximacions curriculars

Els educadors graduats són crucials per a uns programes escolars efectius destinats a nens amb dificultats lleus o moderades d'aprenentatge. Han de ser educadors hàbils en el diagnòstic educatiu i creatius en el disseny i l'execució de programes d'intervenció per posar remei als problemes existents. Però, què haurien d'ensenyar? Penso que hi ha hagut un èmfasi excessiu en arts i continguts acadèmics pràctics, a les aules especials, que ha comportat l'exclusió d'altres components. Siguem honestos amb nosaltres mateixos. Els nostres cursos han tendit a ser cursos ordinaris iguals. Si hem de passar d'un estadi clínic a una ciència de la instrucció, necessitarem una àmplia diversitat de programes prescriptius d'instrucció, vàlids, a la nostra disposició. Reunir aquests programes costarà temps, talent i diners; faran falta equips que incloguin educadors creatius, especialistes curriculars, programadors i teòrics, per aconseguir aquesta tasca.

El que proposem és una xarxa de Centres de Disseny Curricular en Educació Especial arreu de la nació. Potser aquests centres haurien d'estar idealment afiliats a les universitats, però també podrien estar vinculats a l'Administració i als sistemes escolars locals. Perquè aquests centres funcionin és imprescindible localitzar educadors creatius. Hi ha pocs educadors que siguin remarcablement hàbils per desenvolupar nous materials. Podem fer una analogia amb el fet que força gent pot interpretar música adequadament, si bé no brillantment, però que molt poca gent és capaç de compondre'n. Per tant, per tirar endavant l'educació especial, cal identificar el 15 o el 20 per cent dels nostres educadors especials més creatius, cal alliberar-los de la instrucció en classes i

col·locar-los en un ambient estimulador on puguin ser productius al màxim en el desenvolupament curricular. Aquests educadors creatius i els seus associats podrien concentrar-se en el disseny, la validació sobre el terreny i la modificació de programes de seqüències sistemàtiques d'exercicis per al desenvolupament de facetes específiques del progrés humà. Mai com ara no hi havia hagut subvencions disponibles, que es poden obtenir de la U.S. Office of education (Oficina d'Educació dels EUA) sota els Títols III i VI de la PL 89-10 (Llei pública 89-10) per iniciar, si més no, una aventura d'aquest estil a cada estat. De fet, el Títol III fou dissenyat per donar suport a iniciatives d'innovació educativa, i un 15 per cent del pressupost fou assignat a educació especial. Encara més, la major part d'aquests diners serà administrada per departaments estatals d'educació, els quals podrien incloure la constitució de centres curriculars en els seus plans.

El primer pas per a l'establiment de programes d'estudi especialitzats consistiria en el desenvolupament de models conceptuals sobre els quals es muntarien els nostres tractaments. Pel que fa a això, els educadors creatius haurien de contactar amb els teòrics, els especialistes curriculars i altres científics del comportament. Fins i tot la identificació de les grans àrees requerirà temps, esforç i reflexió. Cadascuna requerirà gran quantitat de subdivisions i un extens disseny de models interns. Una taxonomia inicial podria incloure les vuit àrees següents: (a) modificacions de l'entorn, (b) desenvolupament motor, (c) entrenament sensorial i perceptiu, (d) desenvolupament cognitiu i lingüístic, que inclouria la instrucció acadèmica, (e) entrenament en parla i comunicació, (f) desenvolupament de la personalitat, (g) entrenament en interacció social i (h) entrenament vocacional. (És evident que només dintre del desenvolupament cognitiu podríem desenvolupar un model de l'intel·lecte amb més de noranta facetes, com fa per exemple el de Guilford (1967), i igual nombre de programes d'entrenament).

En l'àrea de desenvolupament motor podríem, per exemple, ajuntar educadors especials i físics creatius, fisioterapeutes i terapeutes ocupacionals, i experts en esport i medicina esportiva, mentre que en llenguatge s'hauria de constituir un equip d'especialistes de la parla i l'audició, educadors especials, psicòlegs, lingüistes i altres, per al desenvolupament d'un model conceptual, la identificació de paràmetres i el disseny dels programes d'exercicis especialitzats. En aquest article no intentem d'ultrapassar d'una visió general del problema ni de la forma d'aproximació. El desenvolupament dels models de treball específics hauria d'anar a càrrec de quadres d'experts en les diverses especialitats.

Modificacions del medi. Sembla més aviat fútil i no gens realista creure'ns capaços de posar remei a les dificultats d'aprenentatge de nens provinents d'ambients ètnics o econòmics desavantatjats quan les escoles operen en el buit, fins i tot si utilitzem programes instructius especials supersofisticats. És possible que, si arribéssim a proporcionar una instrucció puntual i durant tot l'any des de la maternal, poguéssim modificar apreciablement les debilitats fisiològiques i les condicions inadequades de la llar i la comunitat del nen. Tanmateix, l'educació milloraria considerablement les seves probabilitats d'èxit si pogués esdevenir una part integral d'una aproximació ecològica total per a la millora del medi en el qual viuen aquests nens. Per aquesta raó cal la col·laboració entre educadors especials i altres professionals: assistents socials, administradors de la salut pública i altres especialistes de la comunitat. Les intervencions en aquesta categoria podrien incloure: (a) col·locació en famílies tutores o adoptives, (b) millora de les condicions de la comunitat i activitats extraescolars, (c) educació dels pares, (d) educació pública i (e) millora de les possibilitats culturals. Per a un desenvolupament òptim de l'alumne, hem de procurar que cada nen sigui inclòs en un entorn suportador i estimulador. Cal, per tant, que participem en les modificacions de l'entorn i que verifiquem l'eficàcia. Ja hem donat un petit primer pas en el fet de mesurar els efectes de posar els nens en llars adoptives, i ja és evident que el treball amb els pares dels nens desavantatjats compensa. Els programes ciutadans models també semblen oferir bones perspectives. Cal, però, una inversió molt més gran d'esforç humà i financer en aquesta àrea.

Desenvolupament motor. Un cert nombre de persones, entre les quals cal mencionar Delacato (1966), Oliver (1958), Cratty (1967), Lillie (1967), i encara d'altres, han començat a treballar sobre programes d'entrenament psicomotor. Però encara ens manquen conjunts d'activitats diàries i ordenades a l'entorn d'un model inclusiu. Dins d'aquesta categoria, necessitem passar dels primers estadis de desenvolupament psicomotor al desenvolupament dels moviments fins i grossos requerits en tant que habilitats vocacionals. Els programes de millora de les habilitats motores són importants per a una diversitat de nens amb problemes d'aprenentatge. De fet, hom podria argumentar que les habilitats psicomotors adequades són la primera baula de la cadena dels aprenentatges.

Entrenament sensorial i perceptiu. Gran part dels nostres esforços primerencs en educació especial consistirien en l'aplicació d'entrenament sensorial i perceptiu a condi-

cions de minusvalidesa com ceguesa, sordesa o retard mental. En conseqüència, aquest es un bon començament per al disseny de programes d'instrucció en les àrees d'entrenament auditiu, visual i tàctil. El que ens cal, ara, és aplicar aquesta tecnologia emergent al desplegament de seqüències minucioses de les activitats que els nens amb problemes lleus o moderats d'aprenentatge necessiten. Pel que fa a aquest punt, l'entrenament en percepció visual ha assolit un èmfasi creixent a partir del treball pioner de Frostig (1964), però, en canvi, l'entrenament en percepció auditiva ha estat negligit. Tanmateix, el canal auditiu és més important per a la instrucció escolar que el visual. Cal parar molta atenció a aquesta segona baula de la cadena dels aprenentatges. Els nens amb problemes d'aprenentatge han de ser sistemàticament entrenats en els processos perceptius: necessiten ser capaços d'organitzar i convertir bocins d'informació rebuda des de les diverses modalitats sensorials en unitats de consciència amb significat.

Desenvolupament cognitiu i lingüístic, la instrucció acadèmica inclosa. Aquesta àrea és el cor de l'educació especial per als nens lents d'aprenentatge. La nostra feina és facilitar llurs processos de pensament. Hauríem d'ajudar-los no només a adquirir i emmagatzemar coneixement sinó també a generar-lo i avaluar-lo. El desenvolupament lingüístic podria ser inclòs dins aquest bloc de continguts, especialment pel que fa als components integrants, ja que hi ha un grau elevat de sobreposició entre el desenvolupament del llenguatge oral i la intel·ligència verbal. Tanmateix, gran part de l'entrenament en llenguatge receptiu pot ser considerada dintre de l'entrenament sensorial i perceptiu, mentre que el llenguatge expressiu ho serà en el proper tema.

Un dels efectes principals dels nostres cursos consisteix en el fet de no haver parat atenció a la tercera baula de la cadena dels aprenentatges: l'entrenament sistemàtic dels nostres nens en les àrees de desenvolupament cognitiu i formació de conceptes. L'objectiu fonamental dels nostres programes escolars hauria de ser incrementar el nivell de funcionament intel·lectual dels nens que actualment estem classificant com a retardats socioculturals. Potser un 25 per cent de la jornada escolar d'aquests nens hauria d'estar dedicada en aquest tema. En canvi, l'autor no ha pogut veure ni una sola guia curricular per a aquests nens que emfasitzi el desenvolupament cognitiu, la qual cosa resulta trista de veritat!

La recerca bàsica efectuada per Guilford (1959) ens ha proporcionat un model útil d'intel·lecte. Tanmateix, l'entrenament dels diversos processos cognitius és encara poc conegut. Thurstone (1948) ha proporcionat l'únic

conjunt establert de materials per a l'entrenament de les habilitats mentals primàries. Queda, per tant, molt de treball per fer en el camp del desplegament de programes instructius per a l'entrenament de l'intel·lecte.

Cada cop més, apareixen blocs de materials programats per a les diferents àrees acadèmiques, la major part dels quals han estat dissenyats per als nens que es troben en un terme mitjà. Els exemples més enllaminadors se situen actualment dintre el camp dels estudis sobre instrucció assistida per ordinador. El nostre problema fonamental és determinar com i de quina manera podem modificar aquests exercicis programats perquè esdevinguin al màxim d'efectius per als nens amb problemes específics d'aprenentatge. Especialment caldrà treballar les àrees clàssiques d'instrucció, incloent-hi el llenguatge escrit i les matemàtiques. Cal esperar, tanmateix, que els educadors ordinaris es responsabilitzin de la major part de la instrucció en ciències naturals i socials, mentre que àrees com música i altres arts anirien a càrrec d'especialistes. Això alliberaria els educadors especials, de manera que podrien dedicar-se a pensar formes millors d'ensenyar les tres habilitats bàsiques (lectura, escriptura i aritmètica), especialment el llenguatge escrit.

Entrenament en parla i comunicació. Aquesta àrea ha rebut molta atenció, sobretot dels ortofonistes i els educadors de sords. Probablement, les tècniques correctives per a problemes específics de parla estan més desenvolupades que les de qualsevol altra àrea, però no hi ha una recerca acuradament controlada sobre l'eficàcia d'aquests programes. Els ortofonistes han tendit a ser clínics, no científics dedicats al comportament. Sovint elaboren els detalls dels seus exercicis correctius mentre estan treballant amb els seus clients en una relació d'un a un. Per aquesta raó, els programes han tendit a ser intuïtius. A més, els terapeutes de la parla han estat molt dispersats en l'escola pública, i sovint treballen amb 75 o 100 nens. Molts estaven convençuts que només ells podien fer eficaçment aquest treball. Però recentment s'han produït canvis remarcables en la manera de pensar d'aquests professionals; estan començant a reconèixer que els programes globals de llenguatge oral van molt més enllà de la correcció de defectes de l'articulació. Alguns fins i tot creuen que llur treball podria ser més profitós si es dediquessin només a treballar directament els dèficits de la parla més severos i poguessin dedicar més atenció al desenvolupament i el rodatge d'exercicis sistemàtics per a l'estimulació general del llenguatge i la millora de l'articulació, el to, el volum, la qualitat, la durada i altres aspectes de la parla afectats de trastorns

lleus o moderats. Aquests exercicis haurien d'estar programats fins al punt que educadors, tècnics i potser auxiliars poguessin utilitzar-los. Goldman (1968) està en aquests moments desenvolupant un programa d'exercicis d'aquest estil per a la correcció de defectes de l'articulació. Aquest sembla ser un primer pas, pioner i encoratjador.

Desenvolupament de la personalitat. Aquesta àrea tot just comença a formar-se, i requereix una atenció acurada. Ens cal acceptar la posició segons la qual gran part del comportament d'una persona és modelat pel seu entorn. Això s'aplica a tots els aspectes del pensament humà, incloses les actituds, les creences i els costums. Els psicòlegs clínics que investiguen estan aportant informació útil sobre el desenvolupament de la motivació i de la personalitat i no caldrà que esperem gaire perquè veiem aparèixer informes de recerca sobre la manera de modificar la percepció d'un mateix, l'efecte d'altri sobre un mateix i l'efecte d'un mateix sobre els altres. No és aviat perquè equips de psicòlegs clínics, treballadors en psiquiatria social, educadors especials creatius (especialment dels anomenats pertorbats emocionals) i altres comencin a desplegar programes en aquesta àrea tan complexa.

Entrenament en interacció social. Tornem a trobar-nos amb una àrea emergent que se sobreposa considerablement a algunes de les ja tractades, en especial al desenvolupament de la personalitat. Fa molt temps que els educadors especials han reconegut que l'habilitat d'una persona deficient per integrar-se a la societat depèn, en gran part, de la seva habilitat a tractar amb la gent. Tanmateix, no hem fet gran cosa per ajudar-lo a desenvolupar les seves habilitats per a la interacció social, una àrea complexa i d'una importància transcendental. Caldria desplegar programes d'entrenament per facilitar el desenvolupament en aquesta àrea del comportament humà.

Entrenament vocacional. Amb una relació estreta amb l'entrenament en interacció social, tenim l'entrenament vocacional. L'èxit que els individus que anomenem retardats mentals educables han pogut obtenir en l'àmbit laboral ha depès d'uns bons hàbits de treball independent, fiabilitat i habilitat social, més que d'habilitats acadèmiques. Cal, per tant, fer un èmfasi primerenc i continuat en el desplegament d'aquests trets. De fet, això esdevindrà, probablement, encara més important en els propers anys, a mesura que hi hagi menys oportunitats laborals i que la desintegració de la unitat familiar deixi amb menys protecció i suport els qui anomenem retardats. Són necessaris, per aquestes raons, programes sofisticats d'instrucció en aquesta àrea. Malgrat els nostres millors esforços en aquest respecte, és molt proba-

ble que els nostres alumnes, en arribar a l'adolescència continuïn tenint necessitat de diversos serveis vocacionals com escoles de formació professional, programes de formació laboral o entrenament vocacional.

Una observació més. Em sembla que seria donar una pista falsa predir que els educadors especials hauran d'utilitzar aquests centenars de programes instructius de forma indiscriminada, com si fossin receptes de cuina. És possible que alguns educadors ho facin, però l'educador clínic proposat en aquest article seria massa sofisticat i competent per a això. Més aviat els utilitzaria com a punts de partença, modificant les lliçons de manera òptima al progrés de cada alumne. Em sembla, per tant, que aquesta biblioteca de materials curriculars ens és necessària per passar d'una aproximació clínic i intuïtiva a un nivell més científic en l'educació especial.

Un epíleg

La consciència dels educadors especials necessita il·lustrar-se amb moralitat. Hem estat, en gran mesura, a mercè del personal de l'educació ordinària, en el sentit que hem acceptat els alumnes problemàtics que ens han vingut de les aules normals. D'aquesta manera contribuïm a la delinqüència de l'educació general, puix que retirem els alumnes que són problemàtics i reduïm així la seva necessitat de tractar amb les diferències individuals. L'entesa d'engany recíproc entre l'educació general i especial, que estableix que posar els nens en aules especials és avantatjós per als nens d'aprenentatge lent i provinents de famílies pobres, no pot ser tolerada per més temps. Hem d'afrontar la realitat: se'ns demana que agafem nens que d'altres no poden educar, i un gran percentatge d'aquests provenen d'entorns econòmicament o ètnicament desavantatjats. Per tant, molta de l'educació especial continuarà essent una il·lusió, si no és que ens immergim totalment en el medi dels nens de famí-

lies i entorn inadequats i insistim en una empena ecològica comprensiva, amb un programa educatiu de qualitat que en formi part. Això és difícilment compatible amb la comoditat de la nostra pràctica, que consisteix a emprar gran quantitat d'educadors gens preparats i sense el nivell adequat per permetre l'increment del nombre d'aules especials en resposta a la pressió de les llistes d'espera. Per causa d'aquestes pressions del sistema escolar, hem estat culpables de prioritzar la quantitat en detriment de la qualitat de l'educació especial. La nostra primera responsabilitat és un compromís permanent amb els nens menys afortunats que volem servir. El nostre honor, la nostra integritat i la nostra honestetat no poden continuar essent pervertides i racionalitzades pel que creiem i esperem que estem fent per a aquests nens; creences i esperances sense base en la realitat.

Endegar una Revolució Americana en Educació Especial requerirà força voluntat. És sabut que l'estructura de la major part, si no de tots, dels programes escolars tendeixen a autopetpetuar-se. Educadors, directores i supervisors d'educació especial s'hi juguen el treball, la seguretat i els programes que han estat elaborant al llarg de tants anys. Però, podem mantenir el respecte per nosaltres mateixos i alhora continuar incrementant el nombre d'aquestes aules especials per als retardats mentals educables, que són de valor qüestionable per a molts dels nens que pretenem servir? Tal com va dir Ray Graham el 1960 en el seu últim article:

«Podem mirar el que hem acomplert i estar satisfets dels progressos realitzats; però la satisfacció del passat no garanteix el progrés en el futur. Nous desplegaments, noves idees i fets poden demostrar-nos que les nostres experiències passades han esdevingut desfasades. Un nen no pot romandre estàtic: o creix o mor. No podem restar satisfets amb un treball fet a mitges. Ens queda un llarg camí per recórrer abans de poder descansar segurs que els desigs dels pares i les necessitats educatives dels nens amb problemes estan essent satisfets.»