

Educació

L'educació especial a les comarques de Girona

Pere Pujolràs i Maset



Aquest treball s'il·lustra amb fotografies fetes per Jordi S. Carrera, l'any 1998, al CPEE Palau i al CPEE Font de l'Abella, de Girona, ja que no ha estat possible obtenir imatges actuals de centres d'aquest tipus.

L'educació especial –contraposada a l'educació general o ordinària, que s'adreça a la majoria de la població en edat escolar– tradicionalment s'ha entès com l'educació que es dispensava als nens, nenes i joves en edat escolar que tenien alguna deficiència o discapacitat física, sensorial o mental. Aquest concepte, més tard, es va ampliar –sobretot després de la publicació, el 1978, al Regne Unit, del famós Informe Warnock, amb l'aparició i popularització del terme «necessitats educatives especials» (NEE)– i inclou l'educació de tots els alumnes que tenen algun problema d'aprenentatge, temporal o permanent, al llarg de la seva escolarització i que necessiten, per tant, una atenció més específica i uns recursos educatius més especialitzats que els que necessiten els seus companys de la mateixa edat. Des d'aleshores, s'evita el llenguatge de la deficiència, es centra la qüestió en problemes d'aprenentatge i en els recursos necessaris per atendre'ls i s'amplien enormement els límits de l'educació especial: a més dels nens i nenes que tenen alguna deficiència o discapacitat, l'educació especial també abasta l'atenció educativa d'aquells que, comparats amb els de la seva edat, tenen dificultats greus en el seu aprenentatge o per comunicar-se, i la d'aquells la conducta dels quals no pot ser acceptada sense problemes a les aules o escoles ordinàries.

L'auge de les escoles especials arriba a Girona a partir dels anys 60, gràcies a associacions de pares de nens i nenes amb alguna deficiència

Una llarga evolució

L'educació dels nens, nenes i joves que tenen alguna discapacitat ha sofert una llarga evolució en els darrers dos segles, des de la seva reclusió en residències marginals i marginades fins a la seva atenció en l'escola del seu poble o del seu barri al costat dels seus companys no discapacitats, passant per la seva educació en una xarxa –limitada al començament, però força més extensa més tard– d'escoles especialitzades, paral·lela a la xarxa d'escoles ordinàries. Aquesta evolució es pot observar, evidentment, a nivell molt general, a tot el món occidental o en un país determinat, i a nivell més particular, en unes comarques determinades. La podem observar també, doncs, –i fer-ho notar és l'objectiu d'aquest petit treball– a les comarques de Girona.

Andrea Canevaro, professor de pedagogia i pedagogia especial a la facultat de Magisteri de la Universitat de Bolonya, en un llibre titulat *Bambini handicappati* publicat el 1979 (traduït al català amb el títol *Infants amb deficiències*), fa notar que l'evolució històrica de l'educació especial és paral·lela a l'evolució que ha sofert l'escola: hi ha hagut –diu– el temps de l'escola facultativa, el temps de l'escola obligatòria i el temps de la renovació pedagògica:

«En general, i amb diferències entre països, els nens amb deficiències van gaudir d'un escàs interès educatiu durant el primer període, quan l'escola era facultativa. Després van ser sobretot objecte d'atencions sanitàries, i per tant d'intervencions definides com a «reparadores»; i només durant el tercer període ha avançat la idea d'una educació que deixi de ser «especial» per fer-se «específica», tractant de donar res-

posta als requeriments i a les necessitats particulars sense per això separar els nens amb deficiències dels seus companys i dels seus companys» (Canevaro, 1987, pàg. 7).

De tota manera, l'evolució de l'educació especial no ha estat, qualitativament parlant, tan lineal com a primer cop d'ull pot desprendre's de la citació que acabo de fer, sinó que ha experimentat avanços i retrocessos, i el tercer període senyalat per Canevaro –el temps de la renovació pedagògica– és, desgraciadament, una fita a la qual encara aspirem, almenys en el nostre context educatiu, més que no pas una realitat ja aconseguida i consolidada.

L'educació especial durant el «temps de l'escola facultativa»

En el «temps de l'escola facultativa» –quan no era obligatori que els nens i nenes anessin a escola– només rebien educació escolar els que podien estudiar i a casa seva podien i volien que estudiessin. Els nens i nenes que tenien alguna deficiència mental –qualificats primer d'idiotes, imbècils i cretins, i després de subnormals o anormals– no anaven, evidentment, a l'escola (perquè hi havien d'anar, si eren incapaços d'aprendre?) i gaudien, com diu A. Canevaro, d'un escàs interès educatiu. Un text de Philippe Pinel (1745-1826) il·lustra perfectament aquesta manera de pensar majoritària en els segles XVIII i XIX, que podríem anomenar postura medicoassistencialista:

«Ser idiota equival pràcticament a ser un autòmat [...] L'atenció humana a les seves necessitats i carències és, en general, el màxim que es pot fer per aquests éssers infortunats» (Pinel, citat per Sánchez Asín, 1993, pàg. 25).

El model medicoassistencialista, d'acord amb les posicions innatistes predominants en la psicologia d'aquesta època, coincideix amb la idea –plenament vigent encara durant la primera meitat del segle XX– que la deficiència, disminució o handicap inclou les característiques d'innatisme i estabilitat al llarg del temps o d'incurabilitat; les persones deficientes ho eren per causes fonamentalment orgàniques, que es produïen a l'inici del desenvolupament i que pràcticament no es podien modificar posteriorment: *néixer deficient era una desgràcia i no hi havia res a fer...* L'única cosa possible era donar als que sofrien alguna deficiència una atenció especialitzada, diferent i separada de l'educació ordinària, en institucions creades per a aquesta finalitat o en hospitals o orfenats.

Per això, les famílies dels nens i joves amb alguna discapacitat els amagaven a casa i, a sobre, tenien un cert sentiment de culpa, sobretot si el seu fill tenia alguna deficiència física. Només uns pocs eren atesos en centres i residències, dirigits per personal més sanitari que no pas educatiu, i molt sovint caracteritzats per una actitud més caritativa que realment educativa.

Aquesta era la situació majoritària a les comarques de Girona, fins als anys 60. Abans d'aquesta dècada, només hi havia el Centre Nostra Senyora de Montserrat, a Caldes de Malavella, que depenia de la Diputació de Barcelona, la qual –encara donava prioritat a les peticions de la província de Barcelona. Aquest centre, que pertany a l'orde de les germanes hospitalàries del Sagrat Cor de Jesús, va iniciar la seva activitat l'any 1947, quan van ser traslladades a un edifici de Caldes de Malavella un petit grup de nenes «oligofrèni-

ques» que fins aleshores havien estat ateses a l'hospital psiquiàtric de Sant Boi de Llobregat. L'any 1949 es va inaugurar oficialment, però l'autorització definitiva com a centre d'educació especial no es va obtenir fins al 13 d'octubre de 1965. L'any 1995 va deixar de ser centre d'educació especial i actualment només funciona com a residència per a nenes amb alguna deficiència.(1)

Això no obstant, en el «temps de l'escola facultativa» no només trobem aquest enfocament que hem anomenat medicoassistencialista. L'intent d'educar Victor de l'Aveyron, el «nen salvatge», per part de Jean Itard (1774-1838) —coetani i deixeble de Pinel—, és considerat com l'indicador d'un canvi substancial en la forma d'afrontar les deficiències i un dels primers exponents clars d'un enfocament o model educatiu en l'atenció als deficients. Un altre dels autors més representatius d'aquest model és Eduard Séguin (1812-1880), l'obra del qual és eminentment educativa i va contribuir a superar el sentit mèdic i assistencial que caracteritzava les institucions dedicades a l'atenció dels deficients mentals i les metodologies que utilitzaven. Séguin va comprovar que el comportament observat en aquells que la ciència de l'època qualificava d'imbècils, idiots, cretins i dements era degut més al seu entorn que no pas a ells mateixos, tal com queda clar en aquest text:

«M'ha estranyat no trobar als llibres més que retrats on els imbècils, els idiots, els cretins i els dements es trobaven pintats amb els mateixos colors. Però, observant després que totes aquestes figures s'estudiaven en pacients dels nostres hospitals, la meua estranyesa ha desaparegut; els indrets fan els costums, els costums creen els gustos i d'aquí ve la desesperant monotonia de la

mesquinesa» (Séguin, citat per Canevaro, 1987, pàg. 118).

Davant d'això, Séguin afirmava que l'educació, per ser creïble, s'havia de desenvolupar en les famílies i el mateix ambient on han crescut les persones amb deficiències, puix que el desarrelament i l'internament en hospitals i residències determinen un fals coneixement que produeix una ciència deformada i deformant.

L'educació especial a les comarques de Girona durant el «temps de l'escola prescriptiva»

Ja al final del segle XIX, i sobretot durant la primera meitat del segle XX, l'educació es va considerar un dret universal i els poders públics tenien el deure de proporcionar-la a tota la població d'un determinat interval d'edat, que cada vegada ha anat augmentant més. A mesura que l'educació va anar essent obligatòria —i de *l'escola facultativa* es va passar a *l'escola prescriptiva*— també es va anar posant de manifest que no tots els alumnes aprofitaven l'escola de la mateixa manera, que no tots hi aprenien igual i que n'hi havia que no hi aprenien res... L'obligatorietat de l'escola, i la seva gratuïtat, a més, van deixar al descobert una quantitat considerable de nens i nenes amb alguna deficiència que no eren atesos en cap escola. Per a uns i per als altres feien falta uns «altres» centres: les escoles d'educació especial.

En contra del que s'havia defensat en psicologia durant la primera meitat del segle XX, entre els anys 50 i 60 d'aquest segle es va començar a qüestionar l'origen constitucional o innat de les deficiències i la seva incurabilitat. Les posicions ambientalistes i conductistes (dominants aleshores en el camp de la psicologia) van anar guanyant terreny a

les posicions innatistes: a més de l'herència, les influències culturals i socials també poden determinar, i, de fet, determinen, la deficiència mental. Si és així, es pot intervenir educativament sobre els nens, nenes i joves que tenen alguna deficiència. Per altra banda, calia diagnosticar com més aviat millor les diferents deficiències per poder prescriure el centre més adequat. D'aquí ve que, en aquesta època, es desenvolupessin paral·lelament els tests d'intel·ligència, el primer dels quals —la famosa *Échelle métrique de l'intelligence*— fou creat per Alfred Binet i Théodore Simon l'any 1911 per discernir quins alumnes podien ser atesos a les escoles ordinàries i quins havien d'anar als centres especialitzats, d'acord amb les seves característiques personals i les seves possibilitats d'aprenentatge.

A partir d'aquí, els centres dedicats a l'educació d'aquesta població van experimentar un gran desenvolupament, no només quantitatiu (augmentà considerablement el nombre d'aquests centres), sinó també qualitatiu (cada vegada apareixien centres més especialitzats i cada vegada més eren atesos per personal més qualificat i amb intencions clarament educatives).

A les comarques de Girona, aquest auge de les escoles especials arribà a partir dels anys 60, impulsat per diferents associacions de pares de nens i nenes amb alguna deficiència, fonamentalment psíquica, preocupades per l'atenció educativa dels seus fills. La primera d'aquestes associacions és Àngelus (creada l'any 1964) i de seguida en van sorgir d'altres en altres comarques. Heus aquí una breu cronologia(2):

— Ramon Noguera, l'any 1964, impulsà a Girona l'associació Àngelus i, el 1966, començà la seva activitat el centre d'educació especial

Un cop coberta l'atenció educativa de nens i nenes amb discapacitat psíquica, va començar l'atenció educativa als afectats d'alguna discapacitat sensorial



Mater Dei, promogut per aquesta associació, primer a l'antiga rectoria de la parròquia de Sarrià de Dalt i a partir del curs 1971-72 a l'actual escola, situada a la zona de Montilivi. Des del dia 7 d'octubre de 1998 aquest centre té el nom de Col·legi Públic d'Educació Especial Font de l'Abella.

– A Olot i a la comarca de la Garrotxa, una colla de pares, entre ells Joan Sellas i Cardelús, va iniciar una escola d'educació especial el dia 1 de maig de 1968, en un local de l'edifici de la Caritat que els va facilitar l'ajuntament d'Olot. El 15 de desembre del mateix any es va fundar el Patronat de Nens Subnormals Joan Sellas Cardelús d'Olot i Comarca, del qual depèn l'actual centre d'educació especial Joan XXIII, que és privat concertat.

– L'educació especial a Figueres i comarca va començar el 4 de juny de 1968, en uns locals provisionals. Fou impulsada per l'associació ALTEM. Primer es va disposar d'unes unitats agregades al col·legi Sant Pau, en aquell temps l'única escola pública de Figueres. El març de 1969 va començar la construcció de l'escola d'educació especial Mare de Déu del Mont, a Vilafant, que va començar a funcionar el curs 1974-1975 i es va inaugurar oficialment el 14 de juny de 1975. Va continuar com a centre agregat al Col·legi Públic Sant Pau de Figueres fins a l'any 1982, en què va adquirir autonomia i va passar a dependre directament del Departament d'Ensenyament.

– A Ripoll, el mateix any 1968 es va crear una junta rectora per a la

creació d'una escola especial per a nens disminuïts psíquics. L'escola va començar la seva activitat, provisionalment, en uns locals de la rectoria de Ripoll. L'any 1969 es va crear l'associació ACPAS i es va inaugurar el centre d'educació especial Montserrat a l'edifici de Ca l'Ametller, de Ripoll. El 1984 es va inaugurar l'actual centre públic d'educació especial Ramon Suriñach.

– El 3 de març de 1969 van començar a ser atesos nens i nenes amb discapacitat psíquica en una aula del col·legi públic Joaquim Ruyra, de Blanes, gràcies a l'ajut de l'Ajuntament de Blanes, del Ministeri d'Educació, i de la junta de pares i diferents col·laboradors. D'aquesta junta va sorgir, el 1973, l'associació ASPRONIS. Aquesta incipient escola especial es va traslladar l'any 1972 a unes aules habilitades del col·legi Valldoritz (que actualment és el CEIP Carles Faust). El 22 de juliol de 1982 es va inaugurar el centre d'educació especial Mare de Déu de l'Esperança, que l'any següent va passar a denominar-se oficialment Centre Públic d'Educació Especial Ventijol.

– A Palamós, Mn. Gumersind Vilagran, rector de la parròquia de Sant Joan, i alguns pares de nens amb discapacitats van començar a bastir el que al cap de poc seria l'educació especial a Palamós i a la comarca del Baix Empordà. Es va començar l'1 d'abril de 1969, en dues aules del col·legi públic Ruiz Giménez de Palamós. Més tard s'instal·laren a uns locals del carrer Rutlla Baixa, fins que l'any 1982 es va inaugurar l'actual centre públic d'educació especial Els Àngels.

– A la comarca de la Cerdanya es va crear una Unitat d'Educació Especial, primer amb dues aules i ara només amb una, ubicada en el

Centre d'Educació Infantil i Primària Alfons I, de Puigcerdà.

Tots aquests centres es van destinar fonamentalment a l'atenció educativa de nens i nenes que tenien discapacitat psíquica. Quedava per cobrir l'atenció educativa que necessitaven els afectats per alguna discapacitat sensorial (visual o auditiva) o motriu, per a l'atenció dels quals es requeria personal especialitzat. Algunes famílies duïen els seus fills a escoles especialitzades de Barcelona, però era evident que calia cobrir aquesta necessitat a les comarques de Girona.

– Primer es van crear algunes unitats específiques per a aquest alumnat en el centre Mater Dei, de Girona, però els pares van demanar que no s'atenguessin en un mateix centre els que tenien discapacitat psíquica i els que tenien discapacitat sensorial o motriu. Quan es va construir el nou centre d'EGB de Pont Major, aquestes unitats específiques es van traslladar a les aules desocupades de l'antiga escola. Més tard, el 1980, es va construir el col·legi La Maçana, de Salt, un centre específic per a nens i nenes amb deficiències sensorials.

– Un procés semblant es va seguir amb els nens i nenes que tenien alguna discapacitat motriu. Primer van ser atesos en un local de la zona de Pedret, cedit per l'ajuntament de Girona, fins que el curs 1980-1981 es van traslladar a l'antiga escola unitària de Palau Sacosta (que va quedar buida en construir-se el col·legi Migdia), la qual es va convertir en el Col·legi Públic d'Educació Especial de Palau.

Per completar aquesta relació cal fer referència a dos altres centres: un per a nens i nenes amb una discapacitat psíquica més lleu (*border line*), el centre d'educació especial



Nostra Senyora del Carme, que actualment està ubicat a Sarrià de Ter amb el nom d'Els Jones, i un altre per a nens i nenes plurideficients o discapacitats psíquics més afectats, el Centre d'Educació Especial Joan Riu.

– El centre d'educació especial Nostra Senyora del Carme va començar com a continuació de la tasca iniciada per la institució privada Centro Médico Psicopedagógico, que hi havia a Fornells de la Selva i que es va tancar el juliol de 1977. El setembre d'aquest mateix any es va obrir un nou centre amb l'alumnat de l'anterior, a l'antiga rectoria de la parròquia del Carme, prop de la catedral, al carrer Alemanys. La unitat de sords i hipoacústics d'aquest centre, el curs 1978-79, es va traslladar al centre per a deficients sensorials que s'havia obert a l'antiga escola del Pont Major. Més tard, amb el

nom de Centre d'Educació Especial Els Jones, es va instal·lar en l'actual emplaçament, les escoles de la fàbrica Torras, a Sarrià de Dalt, que van quedar buides quan es va construir el nou centre públic d'EGB Mare de Déu de Montserrat, de Sarrià.

– El centre d'educació especial Joan Riu va començar a funcionar el 1980 per una iniciativa de la Caixa de Girona i la família Riu, a Sant Gregori. El 1988 el centre es va convertir en fundació privada, dependent de l'Obra Social de la Caixa de Girona, amb la finalitat d'atendre les necessitats sanitàries, educatives i residencials dels nens i nenes amb deficiències més importants de les comarques de Girona. El 1989 una part de les seves instal·lacions es reconvertiren en una escola d'educació especial concertada. Actualment, aquest centre i la residència Els Roures que hi ha

Gràcies a la proliferació de centres es va aconseguir pràcticament la plena escolarització dels nens i nenes deficientes de 6 a 14 anys

en el mateix complex són gestionats pel Consorci Sant Gregori de Girona, creat pel Decret 5/1992, de 20 de gener, mitjançant un acord entre el Departament de Benestar Social i l'Institut Català d'Assistència i Serveis Socials, per una banda, i per l'altra, la Fundació Privada Joan Riu i Caixa de Girona.

Aquesta proliferació de centres, que al llarg de dues dècades van anar creixent no només en quantitat sinó també en especialització (amb la diferenciació dels que eren per a discapacitats psíquics i els que eren per a discapacitats sensorials i motrius), va suposar l'escolarització de la pràctica totalitat de la població escolar que tenia alguna discapacitat, tot coincidint amb l'època en què –sobretot a partir de la Llei General d'Educació del 1970, que va introduir l'escolaritat obligatòria fins als 14 anys– es va aconseguir pràcticament la plena escolarització dels nens i nenes de 6 a 14 anys.

l el «temps de la renovació pedagògica»?

Després del «temps de la renovació facultativa» –en el qual els nens amb deficiències o discapacitats van gaudir d'un escàs interès educatiu– i després del «temps de l'escola obligatòria» –en el qual aquest col·lectiu va ser objecte fonamentalment d'atencions sanitàries i d'educació reparadora–, Canevaro assenyala que s'ha arribat en el món occidental al «temps de la renovació pedagògica», durant el qual ha avançat la idea d'una educació que deixa de ser «ordinària» per a la majoria i «especial» per a la minoria que té alguna deficiència o discapacitat, i passa a ser «per a tothom», tot donant una resposta específica adequada a les necessitats de cadas-

cú, sense separar l'alumnat per raó de la seva deficiència o discapacitat.

La major innovació d'aquesta tercera etapa –l'inici de la qual, en alguns països com Suècia, Canadà i els Estats Units, se situa a l'entorn del 1970– és l'aplicació del principi de normalització a l'atenció a les persones discapacitades i a la seva progressiva integració social i laboral. Com diu Andrea Canevaro:

«La normalització [...] s'assenyala com la utilització de mitjans al més normals possible des del punt de vista cultural per tal de suscitar o mantenir en les persones amb deficiències comportaments i característiques també al més normals possible des del punt de vista de la cultura de l'ambient» (Canevaro, 1987, pàg. 10-11).

En aplicació d'aquest principi, un altre gran especialista en educa-

ció especial, Lou Brown, es manifesta clarament a favor de l'atenció educativa dels nens i nenes amb alguna deficiència, fins i tot dels que tenen dèficits severos, en una mateixa escola, tot passant del que ell anomena la «lògica de l'heterogeneïtat»:

«Una de les assumpcions filosòfiques més recurrents, i, en la nostra opinió, qüestionable, a la nostra societat és que l'homogeneïtat és un objectiu generalment positiu al qual cal tendir, si no és possible assolir-lo. [...]

»En l'educació especial, la lògica de l'homogeneïtat arriba a extrems absurds. Els educadors especials han establert aules especials, escoles especials i grups especials per als disminuïts físics, els cecs, els moderadament retardats, els nens amb problemes emocionals, els severament retardats, i així



fins a l'infinit. Amb l'assumpció i la creença en les propietats presumiblement positives de la lògica de l'homogeneïtat dintre dels sistemes educatius, els educadors han impedit sistemàticament, si bé inadvertidament, que molts alumnes deficients i no deficients adquirissin les habilitats, els valors i les actituds necessàries per funcionar en els polifacètics i interpersonalment complexos entorns dels adults. [...]

«La lògica de l'heterogeneïtat porta a la conclusió que persones amb deficiències o dissimilituds en gairebé tots els aspectes possibles haurien d'interactuar. Molts dels entorns postescolars, domèstics, laborals o recreatius de la comunitat són de naturalesa fonamentalment heterogènia. Si esperem que els alumnes amb dèficits severs funcionin eficaçment en entorns comunitaris heterogenis, cal que tantes experiències educatives precedents com sigui possible representin aquesta heterogeneïtat. [...]

«En els moments actuals sembla que una de les manifestacions més realistes de la lògica de l'heterogeneïtat seria l'encoratjament de la integració comprensiva i longitudinal entre deficients i no deficients en una diversitat d'entorns comunitaris continuament canviants» (Brown, Nietupski i Hamre-Nietupski, 1987, pàg. 22-23).

Aquesta filosofia de fons en l'atenció a les persones discapacitades va cristal·litzar, a l'Estat espanyol, amb l'aprovació de la Llei d'Integració Social dels Minusvàlids (LISMI) l'any 1982, i, a Catalunya, amb l'aprovació del Decret 117/1984, de 17 d'abril, sobre l'ordenació de l'educació especial per a la seva integració en el sistema educatiu ordinari, d'acord amb el principi de normalització «les persones disminuïdes utilitzaran, llevat de casos excep-

Curs escolar	Alumnes amb NEE atesos en centres educatius ordinaris	Alumnes amb NEE atesos en centres d'educació especial
1986-1987	60,1%	39,9%
1991-1992	64,3%	35,7%
1994-1995	66,9%	33,1%
1999-2000	64,0%	36,0%

Taula 1: Escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives especials (NEE) a Catalunya.(3)

cionals, els serveis i recursos ordinaris de la comunitat», el principi d'integració «tots els alumnes disminuïts rebran l'educació que requereixin, preferentment en el marc del sistema educatiu ordinari», el principi de sectorització «l'educació de les persones amb dificultats o disminucions, l'atenció preventiva de tota la població escolar i el suport a les institucions educatives [...] s'ordenaran partint d'unitats geogràfiques i de població que permetin una atenció adequada» i el principi d'individualització «l'atenció educativa als alumnes s'ajustarà [...] a les característiques i singularitats de cada persona».

Per això, a partir d'aquest decret, a tot Catalunya es va notar un clar descens de la població escolar atesa en centres d'educació especial i va anar augmentant molt considerablement l'alumnat amb alguna discapacitat integrat en els centres ordinaris. Les dades de la Taula 1 així ho confirmen: el curs 1986-87 els alumnes amb necessitats educatives especials (NEE) integrats en centres ordinaris representaven el 60,1% i els atesos en els centres d'educació especial el 39,9%. Aquestes xifres van evolucionar en la mateixa direcció fins al curs 1994-1995, en el qual els alumnes integrats representaven gairebé el 67% i només un 33% van ser atesos en els centres especials. A partir d'aquell curs la tendència s'invertí:

el nombre dels alumnes integrats en els centres ordinaris va disminuir i augmentà el dels atesos en els centres especials. Les dades del curs 1999-2000 —que pràcticament s'igualen amb les del curs 1991-92— són aquestes: el 64% dels alumnes amb alguna discapacitat són atesos en els centres ordinaris i el 36% en els centres d'educació especial.

A les comarques de Girona, les xifres absolutes de la Taula 2 reflecteixen també la mateixa tendència: els alumnes atesos en els centres d'educació especial van anar disminuint des que es va promulgar el decret d'integració. Efectivament, l'alumnat atès als centres públics d'educació especial de les comarques de Girona (a la taula hi manquen les dades dels centres concertats) va anar disminuint d'un total de 431 el curs 1984-1985 fins a un total de 276 els cursos 1994-1995 i 1995-1996. A partir d'aquí va anar augmentant clarament fins a un total de 343 el curs 1999-2000, xifra pràcticament igual a la del curs 1990-1991 (344 alumnes).

Seria interessant poder disposar de les mateixes dades distribuïdes per edats. És molt possible que l'augment del nombre d'alumnes atesos en els centres d'educació especial a partir del curs 1994-1995 no sigui regular i proporcional en totes les edats, sinó que hagi augmentat fonamentalment el nombre d'alumnes majors de 12 anys. De fet, en el centre d'educació especial Font de

A partir del decret de 1984 sobre integració de l'educació especial en el sistema educatiu ordinari, s'ha notat un descens dels alumnes atesos en els centres d'educació especial



l'Abella, de Girona, des de la meitat dels anys 90 funciona una unitat anomenada d'ensenyaments generals bàsics per a alumnes de 12 a 18 anys que té com a referent el currículum de l'ESO. Aquesta unitat atén uns 70 alumnes de mitjana cada curs acadèmic. D'unitats d'aquest tipus també n'hi ha a l'Alt Empordà (Figueres) i la Selva (Blanes). Si aquesta hipòtesi es confirmés, voldria dir que molts alumnes amb NEE que durant l'educació infantil i primària han estat atesos en centres ordinaris, en arribar als 12 anys, a l'etapa d'ESO, en lloc d'anar a l'institut van a un centre d'educació especial? Aquest augment generalitzat de la matrícula

als centres d'educació especial, l'ampliació d'alguns centres, la creació d'unitats específiques per a alumnes psicòtics i autistes o amb trastorns de conducta, ¿no respon més a la «lògica de l'homogeneïtat» segons la qual —com diuen Brown i els seus col·laboradors— cal integrar comprensivament les persones deficientes i no deficientes en la diversitat dels entorns de la comunitat?

Deixo amb interrogant les darreres frases del paràgraf anterior, però em temo molt que la resposta és afirmativa, tot i que caldria disposar de més dades per confirmar aquesta hipòtesi. Tot plegat em porta a mantenir l'interrogant en l'enunciat del

present apartat: I el «temps de la renovació pedagògica»?

Em temo que ens hem quedat a mig camí, això si no estem reculant. Ha passat, en el nostre context educatiu, el que un altre especialista en temes relacionats amb l'educació especial, Jay Gottlieb, ja va fer notar el 1981, referint-se als EUA, quan va indicar que calia ultrapassar el que ell anomenava la «perspectiva pràctica» de la integració i progressar cap a una integració autèntica, la que ell anomena una «integració ideal»:

«Des de l'orientació pràctica, el personal de les escoles defineix com a integració la ubicació de nens retardats en aules ordinàries durant una part de la jornada escolar. [...] Per a les escoles, la mera presència de nens amb retard mental educable amb programes d'educació ordinària i en contacte amb nens normals per un mínim període de temps arbitràriament fixat representa integració. L'èmfasi intens en la ubicació dels nens deficientes en contacte amb companys normals resulta la indicació principal que, des d'un punt de vista pràctic, el moviment integrador s'ha fixat exclusivament en aspectes administratius i processals. Rarament el contingut dels programes educatius als quals els nens amb retard mental educable haurien de ser exposats mentre estan integrats o els mètodes especialitzats que poden ser requerits per lliurar els continguts han estat tema majorment considerat en la literatura professional o en els decrets legals» (Gottlieb, 1987, pàg. 39).

Enfront d'aquesta perspectiva pràctica, Gottlieb contraposa una «visió ideal» de la integració definida com una integració instructiva i social de nens amb problemes greus d'aprenentatge amb els nens de les escoles ordinàries, en un procés de programació i planificació continua-

Curs	CPEE Ventijol	CPEE Palau	CPEE Ramon Surinach	CPEE La Maçana	CPEE Els Àngels	CPEE Font de l'Abella	CPEE Mare de Déu del Mont	TOTAL
1984-85	51	33	20	50	53	158	66	431
1985-86	56	40	19	38	46	147	71	417
1986-87	52	46	19	42	53	130	65	407
1987-88	54	44	17	42	44	129	54	384
1988-89	46	43	15	38	35	125	49	351
1989-1990	—	—	—	—	—	—	—	—
1990-91	36	45	15	38	43	121	46	344
1991-92	32	50	13	37	40	105	41	318
1992-93	32	52	17	30	42	90	36	299
1993-94	30	45	21	41	44	84	40	305
1994-95	25	45	19	32	41	65	49	276
1995-96	30	46	21	30	37	56	56	276
1996-97	35	45	25	27	41	72	61	306
1997-98	34	48	23	30	41	80	61	317
1998-99	36	49	23	28	42	89	73	340
1999-2000	44	21	23	34	47	102	72	343

Taula 2: Evolució de l'escolarització dels alumnes amb necessitats educatives especials en els centres públics d'educació especial de les comarques de Girona.
(Font: Departament d'Ensenyament. Delegació de Girona.)

da i personalitzada que requereix la col·laboració estreta entre l'administració educativa, el professorat i el personal de suport de l'educació especial. Aquesta visió «ideal» de la integració ve marcada per tres trets que indiquen, segons el meu parer, tres grans mancances de la majoria de les experiències d'integració que s'han dut a terme en el nostre context educatiu:

a) En primer lloc, Gottlieb, amb la seva forma «ideal» d'entendre la integració, volia indicar que la integració implica molt més que la simple ubicació de nens amb problemes en programes d'educació ordinària. Implica també el desenvolupament d'un pla instructiu que ha de servir no només per identificar les necessitats acadèmiques dels nens amb problemes, sinó també per indicar el currículum (què els hem d'ensenyar) i els mètodes educatius (com els ho hem d'ensenyar) perquè aquests alumnes assoleixin els objectius previstos. En el nostre

context educatiu, s'ha avançat molt —al menys fins al curs 1994-1995— en la integració física d'alumnes amb NEE en centres i aules ordinàries, però s'ha avançat molt poc en el desenvolupament de procediments d'adequació del currículum —com l'ensenyament multinivell— i de metodologies que permetin aprendre junts a alumnes de capacitats, ritmes i interessos diferents —com l'aprenentatge cooperatiu.

b) En segon lloc, Gottlieb volia remarcar la necessitat de proporcionar als nens i nenes amb NEE integrats en les escoles ordinàries uns continguts educatius que puguin ser impartits en les aules ordinàries i que siguin com més semblants millor als continguts propis dels companys de la seva classe, però a un nivell adequat a les seves possibilitats. En el nostre context educatiu, la majoria de nens i nenes amb NEE integrats segueixen programes molt diferenciats amb relació al que fan els seus companys i són atesos

bona part de l'horari escolar en les aules d'educació especial, fora de la classe.

c) En tercer lloc, Gottlieb volia posar l'èmfasi, d'una manera intencionada, en la necessitat de col·laboració entre el professorat de les escoles ordinàries i el de l'educació especial per remarcar la importància de la identificació i el seguiment de l'educació rebuda pels alumnes amb NEE durant la seva integració en programes ordinaris. En el nostre context educatiu, la col·laboració entre els mestres de les escoles ordinàries i els de les escoles especials és difícil perquè les escoles d'educació especial funcionen, a la pràctica, com una xarxa de centres separada dels centres ordinaris. Aquesta col·laboració és encara més difícil en les zones en què no hi ha cap escola d'educació especial, com és el cas de la comarca del Pla de l'Estany. En canvi, dins les escoles ordinàries, la relació i la col·laboració entre els mestres

L'ideal és donar una resposta adequada a les necessitats educatives especials d'alguns alumnes sense separar-los dels seus ambients ni dels seus companys

tutors i els mestres d'educació especial és més factible, però no es dona pas automàticament. En molts centres, el mestre d'educació especial és pràcticament l'únic responsable de l'atenció als alumnes amb més problemes d'aprenentatge, que són atesos per ell en l'aula d'educació especial de l'escola

Superar aquestes mancances ens permetria suprimir l'interrogant del títol del darrer apartat d'aquest article i afirmar que, en l'evolució de l'educació especial a les comarques de Girona, hauríem arribat efectivament al «temps de la renovació pedagògica», caracteritzat per donar una resposta adequada a les necessitats educatives especials d'alguns alumnes *sense separar-los dels seus ambients ni dels seus companys*, i s'aniria fent realitat en les nostres comarques el que s'anomena una educa-

ció inclusiva, entesa com «el procés pel qual s'ofereix a tots els infants, sense distinció de la discapacitat, la raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat de continuar sent membre de la classe ordinària i aprendre dels seus companys, i juntament amb ells, dins l'aula» (Stainback, 2001)

Pere Pujolràs i Maset és professor de psicopedagògia. Universitat de Vic.

Notes

- (1) Les dades històriques dels diferents centres d'educació especial de les comarques de Girona m'han estat facilitades per Josep Maria Garcia i Balda, que està fent la seva tesi doctoral sobre la història de l'educació especial a les comarques de Girona.
- (2) Dades facilitades per Josep M. Garcia i Balda.
- (3) Dades facilitades per Josep M. Garcia i Balda.

Referències bibliogràfiques

- BROWN, L., NIETUPSKI, J. i HAMRE-NIETUPSKI, S. (1987): «Criteris de funcionalitat última». Dins ORTEGA, J.L. i MATSON, J.L. (comp.): *Recerca actual en integració escolar*. Documents d'Educació Especial, núm. 7. Barcelona: Departament d'Ensenyament, pàg. 21-34. (Text original del 1976).
- CANEVARO, A. (1987): *Infants amb deficiències*. Barcelona: Rosa Sensat/Edicions 62.
- GOTTLIEB, J. (1987): «Integració: ¿Es compleixen les promeses?». Dins ORTEGA, J.L. i MATSON, J.L. (Comp.): *Recerca actual en integració escolar*. Documents d'Educació Especial, núm. 7. Barcelona: Departament d'Ensenyament, pàg. 38-50. (Text original del 1983).
- SÁNCHEZ ASIN, A. (1993): *Necesidades educativas e intervenció psicopedagògica*. Barcelona: PPU.
- STAINBACK, S. (2001): «L'educació inclusiva: definició, context i motius». Dins *Superts. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, vol. 5, núm.1, pàg. 18-25.

