



EL CENTRE DELS ANGELS DAVANT LA INTEGRACIO ESCOLAR
La dialèctica escola especial/escola ordinària

Itziar Alberdi
Raimon Bonal
Tomi Herrero
Gonçal Martínez

INDEX

Introducció	5
I. DE LA DEFICIENCIA A LES NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS	11
1. Introducció	12
2. La normativa legal que impulsa la integració	24
3. La traducció explícita de la normativa legal a Catalunya. Quantificació de la integració efectiva d'alumnes amb necessitats educatives especials	28
3.1 Anàlisi de la integració efectiva d'alumnes amb NEE al curs 1994-95 (Baix Empordà, Alt Empordà i Catalunya)	28
3.1.1 Població total d'alumnes amb necessitats educatives especials	28
3.1.2 Integració d'alumnes amb necessitats educatives	32
3.1.3 Educació especial	34
El cas específic de l'Escola dels Angels de Palamós	36
3.2 Anàlisi de la integració efectiva d'alumnes amb NEE al Baix Empordà (Curs 1995/96)	36
El cas específic de l'Escola dels Angels de Palamós	39
APENDIX: Carta adreçada al centres escolars de la comarca	40

II.	DINAMICA DEMOGRAFICO-SOCIAL DE LA COMARCA DEL BAIX EMPORDÀ	41
1.	Elements d'estructura social de la comarca del Baix Empordà	43
1.1	L'evolució demogràfica comarcal i de la població 0-14 anys	45
1.2	Els components del creixement demogràfic: natalitat i immigració	48
1.3	La mobilitat per raó d'estudi	56
1.4	Els dèficits d'instrucció i la immigració a la comarca del Baix Empordà	60
1.5	Un indicador del nivell socio-econòmic de la població: la desocupació	65
1.5.1	La indústria surera	75
1.5.2	El turisme	76
1.6	La tipologia de les llars	77
2.	L'estructura escolar al Baix Empordà	80
2.1	Dos trets rellevants de la comarca	80
2.1.1	La importància relativa del sector privat. Centres docents i alumnes	80
2.1.2	La discriminació dels repetidors en funció del gènere	83
2.2	L'estructura escolar per municipis	89
2.2.1	Alguns elements de la distribució escolar	90
2.2.2	El pes dels grans municipis al Baix Empordà	93
2.2.3	La densitat escolar el 1993	97
2.2.4	L'estructura escolar actual (1996)	98
	APENDIX: Llistat de centres objecte de la consulta	103

III. ANALISI DE LA DINAMICA DE LA INTEGRACIO ESCOLAR D'ALUMNES AMB NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS ALS CENTRES ORDINARIS	105
1. Introducció	106
2. Les necessitats educatives especials ni són fixes, ni es defineixen per paràmetres, sinó que són un contínuum	107
3. La integració, un problema existencial pel mestre	111
4. El repte del procés actual d'integració	117
5. Ens en sortirem?	121
6. La integració és una obra col·lectiva	125
6.1 El paper dels pares	125
6.2 El paper dels companys	130
7. La integració educativa versus la integració social?	132
8. La dinàmica interna de la integració o de quins recursos es disposa	135
8.1 El paper de l'aula a l'escola ordinària	135
8.1.1 La integració a l'aula com a problema de recursos	135
8.1.2 Més que mai, a l'aula la integració ha de ser un projecte col·lectiu	137
8.1.3 La dinàmica dintre de l'aula	139
8.1.4 A la recerca de suports especialitzats	142
8.2 S'avança efectivament?	147
8.3 El paper contradictori de l'escola privada	148
9. El futur de la integració	152
APENDIX	154
1. La mostra estructural d'escoles	154
2. El guió d'entrevista a les escoles	155
3. La mostra de professionals i tècnics	156
4. El guió d'entrevista als professionals	157
5. La mostra de famílies	158
6. El guió de conversa amb les famílies	159

IV. ANALISI INSTITUCIONAL DE L'ESCOLA ELS ANGELS	160
Introducció	161
1. L'organització del centre dels Angels	163
2. Les persones	167
3. La relació del centre dels Angels amb la comarca	170
4. Els interrogants i les perspectives	173
CONCLUSIONS (Com una reflexió final)	175
EPILEG	183

Introducció

La LISMI, la LOGSE, el decret 117/84 sobre la integració escolar, proclamen el principi que "tothom té dret a l'escolarització" i, per tant, obren la porta de les escoles ordinàries als alumnes que presenten especials dificultats.

El centre públic dels Angels de Palamós, fonamentant-se en la seva pràctica educativa amb alumnes amb especials dificultats de la comarca del Baix Empordà, s'interroga sobre la seva tasca davant la "ideologia" de la integració escolar.

I és per això que els responsables del Col·legi Públic d'Educació Especial Els Angels van sol·licitar el 10 de juliol de 1995, per medi d'una àmplia carta, una recerca a la Fundació Jaume Bofill.

L'objectiu de la demanda era clara: "Iniciar un estudi, sota la vostra direcció i amb la nostra participació, que mostrés quina és la realitat en l'atenció dels nens i de les nenes amb necessitats educatives especials a la comarca del Baix Empordà", "quin paper hi podem anar jugant els centres específics en l'educació dels nostres alumnes davant l'escolarització dels alumnes amb necessitats educatives especials en centres ordinaris?", "funciona la integració realment o es tracta d'una pregunta sense sentit?", "quins recursos afavoreixen la integració?", "estan ben preparats els mestres per a dur-la a terme?", "funciona la integració?", "quan no funciona, què ho impedeix o què s'hi pot fer?".

No es tracta de posar en qüestió un procés d'integració que sembla irreversible, sinó que cal ponderar el que expliciten els mateixos demandants: "La integració escolar ha passat d'ésser una idea confusa a tenir el suport de tot un moviment social que arriba a desembocar en l'escola com un moviment d'innovació educativa". Tot el contrari, "es vol entendre que la integració d'alumnes amb hàndicap dins el sistema ordinari és viable". La idea que la presideix és la convicció que "l'escola ha d'ésser un espai obert a la diversitat".

Aleshores, els nous interrogants són pertinents: "Cal que els centres d'educació especial es transformin en centres oberts a l'entorn, proporcionant eines i elements tant a professionals com a alumnes escolaritzats en centres ordinaris, reconvertint-los com a centres de recursos i serveis específics per al suport i educació de la diversitat?", "quin futur s'espera als centres que estan oberts a l'entorn i que es dediquen a l'educació especial?", "quin plantejament s'ha de dur a terme per a què la integració d'alumnes amb necessitats educatives especials es faci en centres ordinaris i no en centres específics?".

La inquietud del centre de Palamós no és excepcional ni única, tot el contrari, per poc que s'hagi estudiat la problemàtica clínica d'intervenció i social del problema existencial dels disminuïts, les constants preguntes assetgen inapel·lablement el curios, el motivat o l'estudiós tot i que no intervinguin

directament en aquest procés d'integració. Les manifestacions d'aquella carta havien de trobar un ressò sensible a la Fundació Jaume Bofill.

El 8 de setembre del mateix any una conversa conjunta a Barcelona confirmava a bastament la comunió de percepcions i d'interessos, però el calendari de compromisos ajornava l'inici pel mes de març de 1966. Amb tot, el 9 de gener d'aquest mateix any un canvi de coordenades permetia poder fer projectes immediats per a fer sonar el xiulet d'arrencada que es traduïa en una trobada fecunda i interessant a Palamós i al centre Els Angels el 24 del mateix mes.

* * *

Precisament, com un ressò de les nostres inquietuds comunes, el diari "El Punt" de dimecres 24 de gener de 1996 es feia ressò del que constitueix la concreta problemàtica d'aquesta recerca:

"El 57'6% dels més de 14.000 nens d'entre 3 i 14 anys que tenen algun tipus de disminució física, psíquica o sensorial estan integrats en escoles ordinàries, segons dades del Departament d'Ensenyament de la Generalitat.

La integració en el sistema ordinari d'educació dels nens amb deficiències va començar a Catalunya l'any 1984 amb la promulgació d'un decret, per part de la Generalitat, en el qual es reconeixia el dret d'aquests nens a rebre l'ensenyament en els mateixos col·legis que la resta de la població infantil.

Actualment, tots els nens amb deficiències estan escolaritzats en escoles ordinàries -8.279- o bé en centres d'educació especial -6.072-, segons les estadístiques del curs 1994-95. Fonts de la Conselleria d'Ensenyament han informat que el nombre de nens amb deficiències baixa un 5% cada curs, disminució paral·lela a la de la població escolar en general.

Després de deu anys d'integració, "tant mestres, com pares, com administració saben que aquest és un procés irreversible", segons ha dit Emili Grande, coordinador de programes de la Federació de Disminuïts físics ECOM i membre de la Comissió Ciutadana Pro-integració Escolar.

Un cop acabat el debat que es va suscitar inicialment sobre la conveniència o no de la integració, el repte que es planteja ara es fer una valoració pedagògica dels nens integrats i els que reben classes en centres especials, segons va dir Emili Grande, "Encara estem en fase d'experimentació i no sabem si el nivell assolit amb la integració en escoles ordinàries és millor o pitjor que l'aconseguit en els centres especials, i és per això que demanem a la Generalitat que faci una valoració més

pedagògica que estadística d'aquests nens", va afirmar Emili Grande.

Les resistències inicials a la integració d'alumnes amb deficiències s'han superat i les denúncies que rep la federació sobre aquest tema han disminuït."

* * *

Aquesta és la problemàtica que el Centre Públic Els Angels, d'àmbit comarcal, ha formulat a la Fundació Jaume Bofill. Es demana en concret de fer un estudi pilot a Catalunya centrat a la comarca del Baix Empordà. Els mitjans del centre d'estudis de la Fundació es situen en l'anàlisi sociològica d'aquesta problemàtica amb la garantia que la col.laboració dels professionals de la comarca ens ajudin a veure les implicacions pedagògiques que el fet de la integració social comporta.

Les preguntes que ens formulem són extraordinàriament pertinents: Quan es va modificar la concepció d'"alumnes amb deficiències" a "alumnes amb especials dificultats"? Constitueix la integració un ideal sense base en la realitat empírica de la pràctica escolar? Com afronten els mestres de la comarca del Baix Empordà en la pràctica aquesta inquietud legal i normativa per la integració? Es un problema únicament de recursos? A què són deguts els èxits o fracassos en l'aplicació d'aquesta filosofia de la integració? La problemàtica està servida.

* * *

Aquesta recerca ha comptat amb la col.laboració molt valuosa de tres estudiants en pràctiques: Tomi Herrero i Gonçal Martínez de la Universitat de Barcelona i Itziar Alberdi de la Universitat Autònoma de Barcelona que, sota la direcció i responsabilitat del col.laborador de la Fundació Jaume Bofill, Raimon Bonal, han donat generosament hores del seu temps amb la contraprestació acadèmica d'una consideració avaluativa en els seus estudis de sociologia.

* * *

En síntesi aquesta recerca ens invita a abordar la realitat a conèixer de tal manera que hem compartimentat l'exposició en quatre apartats que són els que configuren els diversos capítols de la nostra exposició.

- En el primer abordem la construcció teòrica del que es refereix a la integració escolar dels alumnes amb especials dificultats. Abordem teòricament la història, la normativa i la voluntat implícita de la integració. La font

informativa és bàsicament documental sense excloure la conveniència de parlar amb experts com a complement de la informació i elaboració bibliogràfica.

- El segon apartat aborda la dinàmica demogràfico-social de la comarca del Baix Empordà. Amb dos subapartats que, respectivament, tenen compte:

- En primer lloc, els elements d'estructura social de la comarca (elaboració de les variables demogràfico-socials del Baix Empordà que presentin un especial interès pel problema que estem estudiant) a partir de les dades documentals de l'Institut d'Estadística de Catalunya.
- En segon lloc, els elements de l'estructura escolar (identificant els centres d'ensenyament i les institucions públiques o privades dedicades directament o indirectament a la problemàtica de la inadaptació escolar presents a la comarca. La base documental és encara estadística.
- El tercer apartat és l'anàlisi de la dinàmica de la integració escolar als centres ordinaris. Es ara l'hora de fer recurs a fonts vives veient les valoracions exitoses i no tant exitoses que fan els professionals sobre la integració en centres ordinaris d'alumnes amb especials dificultats. Quina preparació tenen per afrontar el problema? Amb quins recursos? Amb quines dificultats concretes?
- El quart apartat analitza l'educació especial. Es una anàlisi institucional del centre especial de la comarca: la història, la normativa, la dinàmica dels professionals i els alumnes dels centres especialment dedicats a aquesta tasca.

Ja només ens queda elaborar unes conclusions que no són res més que l'intent de resposta a la pregunta que ens plantejàvem: és la integració a l'escola ordinària dels alumnes amb especials dificultats una pràctica eficaç pel creixement pedagògic dels alumnes? Balanç positiu o negatiu de l'experiència. Quins són els problemes més recurrents?

Ens sembla indispensable d'anar fent sessions periòdiques de seguiment amb el personal demandant del Col·legi Els Angels de Palamós. A més de les seves aportacions d'interès, ens sembla important de cara a no oblidar la vessant pedagògica que és un aspecte importantíssim en aquesta recerca.

El conjunt pretén acomplir l'objectiu de satisfer el que la demanda ens formulava. Si això s'aconsegueix, podem pensar que els serveis d'estudi de la Fundació Jaume Bofill han complert amb el compromís de seguir sent, essencialment, una entitat de servei sense cap mena d'ànim de lucre. Amb la precisió complementària que la Fundació no solament haurà satisfet la seva finalitat, sinó també tindrà les contraprestacions d'haver proporcionat

l'oportunitat d'analitzar com estudi pilot la comprensió d'un aspecte importantíssim de la nostra vida col·lectiva i, també, d'haver donat eines de treball a uns estudiants desitjosos de completar la seva formació acadèmica.

Barcelona, juny 1996
Itziar Alberdi, Raimon Bonal
Tomi Herrero i Gonçal Martínez

I. DE LA DEFICIENCIA A LES NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS

1. Introducció

Volem demostrar com el canvi que ha suposat la consideració de necessitats educatives especials en detriment de la classificació o l'estigmatització basades en el concepte de deficiència, ha implicat i comportat com a conseqüència una transformació paral·lela del mateix concepte de la funció escolar i, per tant, de la mateixa escolarització i àdhuc de l'educació.

El concepte "necessitats educatives especials" ha caducat i esterilitzat l'escola que anomenem homogènia, és a dir, l'escola fonamentada en l'educació com un fet estàtic i transmissora de "veritats" indiscutibles; l'escola que té la seva raó d'existència en la uniformització i la "normal normalitat" dels infants; l'escola feta, pensada, oferida i gestionada per als "normals".

Avui parlem d'una escola heterogènia a partir de l'acceptació de la diferència. No tots els infants són iguals, ni en cap cas tenen necessitat de ser-ho. Es l'escola no uniformitzada on el concepte "necessitats educatives especials" adquireix un paper transcendental.

Volem parlar, també, del que suposa l'acceptació i la implementació dels conceptes que anomenem externs, diferenciats i lluny de l'escola i en quina mesura es relacionen amb la societat en la qual vivim.

L'escola és un dels llocs principals de socialització en les nostres societats occidentals, precisament perquè el temps que els nostres infants dediquen a la realització de les tasques escolars i de les activitats que es realitzen al centre és cada vegada més gran. Però, aquesta institució, l'escola, no és en cap cas ni de cap manera aliena al que succeeix en els diferents àmbits de la vida col·lectiva.

I el fet més espectacular és que la societat segueix sent desigual. L'organització social no reproduïx avui encara els esquemes d'heterogeneïtat sobre els quals se sustenta l'escola de la integració. Si acceptem, defensem i volem una societat més igual, certament una de les prioritats més bàsiques serà l'escola.

Però amb quines expectatives ens movem? Es a dir, en la mesura que dins l'escola hi convisquin i a l'hora es considerin iguals els diversos infants, podrem arribar a parlar de l'esperança que el demà sigui més òptim? O, en la mesura que l'escola no sigui una barrera, farem que el demà no barri el pas, almenys, a tantes persones? O en la mesura, en definitiva, que l'escola sigui un espai per la diferència a partir de la igualtat, no farem una societat per a tothom on del desenvolupament de les "necessitats educatives especials" es faci derivar a quelcom equivalent a "necessitats socials especials"?

Es feina de tots els sectors socials construir una vida col·lectiva on aquella diferència es pugui viure en igualtat, on

la mancança objectiva funcional sigui superada per l'exigència de la vida col·lectiva que ens diu que no tots som iguals, de fer espais on cadascú pugui desenvolupar-se a partir de si mateix i no en comparació diferencial amb els altres. I en aquesta feina, llarga, difícil i amb molts entrebancs, s'hi troba ja l'escola, l'escola heterogènia. Una feina que té, com tractem de veure en l'estudi, dificultats enormes, imponderables i quotidianes en la seva aplicació. Caldrà, potser, veure fins on s'ha arribat i quines mancances s'han patit, caldrà segurament repensar moltes coses. Caldrà millorar, pràcticament segur, en metodologies, recursos i eines pedagògiques.

Però, en cap cas, no podem tornar enrera, no podem posar en dubte l'escola d'avui per a tornar a la d'ahir, la de la segregació, l'escola pels bons i els selectes, pels "normals", l'escola que reproduïx permanentment la desigualtat.

Es, per tant, important, com farem en els següents apartats, saber, d'una banda, d'on prové aquesta escola heterogènia de les necessitats educatives especials, per a comprendre fins on s'ha arribat i, per l'altra, quin és el model educatiu que se l'hi oposa i que està obertament enfrontat a la idea que s'implica en aquest nou model d'escola integradora.

Avui, més que mai, cal reactivar el discurs de la integració escolar acabat de néixer, precisament perquè no morí. La integració escolar és, sense cap mena de dubte, una etapa de transició fins arribar a la integració social. Una etapa que ha d'anar acompanyada d'espais d'integració en altres àmbits socials.

L'escola homogènia

El concepte d'escolarització homogènia recobreix la definició de l'escola que precedeix a la que s'anomena l'escola de les necessitats educatives especials. Es tracta, bàsicament, de l'escola estàtica que segueix les desigualtats socials que li vénen donades des d'espais extraescolars.

Es l'escola que es basa en una educació conseqüent centrada en la línia de la normalitat i que fonamentava el seu treball en l'homogeneïtat dels alumnes, cercant sempre la uniformitat, el model únic, el plantejament pedagògic uniformitzat. Aquest model d'escolarització homogènia correspon al que Ramon Flecha¹ anomena "modernitat tradicional", on les institucions i la cultura, enteses com a conceptes estàtics, en constitueixen els elements clau. El mestre és l'element central, el que culturitza els alumnes, el que transmet "veritats".

Per tant, com a conseqüència d'aquest concepte d'escola, i en el que fa referència al nostre objecte d'estudi, una part important de la població, especialment la referida als infants amb algun tipus de necessitat educativa, no s'ajustaven als nivells

¹ FLECHA, Ramon i altres, *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Ed. Paidós Educador, 1994.

d'aprenentatge previstos. Per aquests nens, i per tal de salvaguardar aquella homogeneïtat, els sistemes escolars van organitzar un sistema paral·lel d'escoles especials que no posés en dubte l'eficiència i l'eficàcia de les escoles ordinàries. Era un sistema no pensat per la millora d'aquests alumnes amb dificultats, sinó per protegir i salvaguardar els alumnes considerats adaptats a les seves exigències.

Es crea, aleshores, un sistema dual integrat per les escoles ordinàries i les escoles especials. En cada una d'aquestes escoles es farà un sistema diferent d'escolarització. Amb tot, dins d'aquestes escoles es donarà una homogeneïtat entre els alumnes a la qual cada alumne s'hi haurà d'adaptar.

Aquesta diferenciació es legitima per l'ús central, l'ús vertebrador que sorgirà de la figura que acompanya, fa paral·lela i contextualitza aquest model d'educació segregada i homogènia: és la figura a partir de la qual definim aquest model. Es el "deficient", paradigma pedagògic que al mateix temps estructura les formes d'organització escolar.

La figura del "deficient" sorgeix de les pràctiques humanes de categorització i d'estigmatització. Les etiquetes que, com afirma Raimon Bonal², han servit per reafirmar la normalitat dels autoconsiderats normals, de l'autoconsiderada normalitat, són, com a mínim, discutibles. Les etiquetes s'han fet en relació a la resta dels alumnes: s'ha esdevingut minusvàlid en relació a les necessitats funcionals d'una societat concreta i, per tant, a les funcionalitats d'aquesta societat. Pel que es refereix al que s'anomena retard mental, les ideologies mèdiques han estat les que han legitimat l'ús i la manipulació de la malaltia mental i, per tant, per a la definició dels paràmetres de la salut mental per als no "retardats" mentalment. El més interessant per a nosaltres és com els problemes acadèmics o de desadaptació han estat determinats com els símptomes (o síndromes) d'aquest "retard".

La societat estructurada exclusivament en base al treball com element d'identificació social no ha estat aliena a aquesta situació. Quan el treball és pràcticament l'únic element definidor d'identitat, les persones amb problemes per a realitzar-lo, o amb impossibilitat de dur-lo a terme amb normalitat, han patit greus problemes de discriminació.

I la deficiència física, psíquica o sensorial és, aleshores, fruit d'un etiquetatge mèdic, psicològic i jurídic que, tot definint les seves carències i limitacions, en darrer terme acaba generant un problema social amb efectes perniciosos per a la persona o el col·lectiu etiquetat.

Aleshores, el concepte d'educació es basa en una educació d'alumnes anomenats deficientes, nens que es defineixen per respecte al seu "problema", tot partint de l'origen de la

² BONAL, Raimon, *El col·lectiu dels Bordeline o límits*, Fundació Jaume Bofill.

carència, de la seva gènesi i dels seus antecedents. Es una educació basada en una singular intervenció entorn dels continguts objectius que cal transmetre. L'individu, per tant, s'adapta a l'escola i no l'escola a l'individu. Les institucions estan per damunt de tot.

Estem parlant de la clara diferenciació entre l'escola ordinària i l'escola especial: la primera pels "normals" i la segona pels discapacitats, disminuïts o desiguals.

En aquest model el terme d'educació especial servia per assenyalar un tipus d'educació diferent a la considerada ordinària. Als alumnes als quals se'ls diagnosticava una deficiència, discapacitat o minusvalia, eren sistemàticament segregats a aquests centres, diferenciant-los dels alumnes considerats normals. La causa de les dificultats dels alumnes estava només a l'interior del mateix alumne. Valoracions discapacitadores realitzades exclusivament a través del model mèdic, posant l'èmfasi en el dèficit personal i en la posterior etiqueta que lentament passava de descriptora a explicativa i, finalment, esdevenia la "causa" del comportament de la persona amb retard.

Aquest llarg període de determinació de la identitat a partir del dèficit comença a l'anomenada època de les institucions (s.XVIII-XIX) arribant fins pràcticament a l'actualitat. Les formes d'intervenció passen d'un primer assistencialisme fins al que coneixem amb el terme de "pedagogia diferencial".

Fou a mitjans del nostre segle, que es va començar a constatar la dubtosa eficàcia d'aquesta organització del sistema educatiu (àdhuc a nivell dels rendiments). Tant la pedagogia com altres ciències socials i humanístiques oferien arguments fonamentats i sòlids contra la visió homogeneïtzadora de l'escola. I cal dir que els diferents moviments educatius i els diversos moviments socials van començar a manifestar la seva inquietud i a fer front a aquesta problemàtica tot adreçant-hi conseqüentment com objectiu prioritari totes les seves lluites.

L'escola heterogènia

Les crítiques al model precedent, juntament amb la desinstitucionalització que a partir dels 60 i 70 es comença a produir en molts aspectes de l'organització social, fan superar els esquemes segregacionistes de l'escola, arribant al model d'escolarització heterogènia, a l'escola de la integració. La pròpia OMS (Organització Mundial de la Salut), i sobretot l'Informe Warnock, no són estranys a aquestes dinàmiques.

La OMS, al definir deficiència, discapacitat o minusvalia fa veure que aquestes, tot i generar discapacitats, cal considerar-les en el context de les consideracions normals. Aleshores els diagnòstics, molt difícils d'acotar, no poden servir per explicar la conducta. Cal treballar els símptomes, oblidant-se de l'etiqueta. En la mesura que aquestes deficiències han d'ésser considerades una normalitat social, de cap manera poden invalidar

a una persona.

Els pioners en la integració varen ser els països escandinaus a la dècada dels 50. I fou en aquest mateix període que hi va haver un corrent de denúncia cap a les institucions, que finalment és sintetitzat per part del suec Bengt Nirje l'any 1969. Per altra banda, al 1978, com expliquem en el proper capítol, l'Estat Espanyol a través del Plan Nacional de Educación Especial assumeix aquests principis de normalització i d'integració per a la política educativa.

A partir de 1959 s'incorpora a la legislació el concepte de "normalització", és a dir, que el discapacitat desenvolupi un tipus de vida tan normal com sigui possible. La desinstitucionalització, aleshores, porta a la integració dels deficients en el mateix ambient escolar i laboral que la resta d'alumnes i treballadors considerats normals (tot i que, fet i fet, una certa institucionalització encara es manté: la de les escoles especials que estaran ara coordinades amb els centres ordinaris).

L'escola de la discriminació, doncs, ha donat lloc a l'escola de la integració, de l'homogeneïtat hem passat a la diversitat. Es així com sorgeix el nou model d'educació especial fonamentat en el concepte innovador de necessitats educatives especials.

Les deficiències, les discapacitats o les minusvalies han estat substituïdes pel concepte de "dificultats en l'aprenentatge". El canvi no és anecdòtic. Ara és, per tant, un concepte relatiu a les capacitats i potencialitats d'una determinada persona.

Els tres conceptes més aclaridors per explicar i entendre el que han suposat aquests canvis i el que pressuposen, són els conceptes interrelacionats de "normalització", d'"integració" i de "necessitats educatives especials".

La normalització implica assumir la integració social de nens i adults discapacitats en tots els aspectes del seu entorn. Normalització, però, que no vol dir fer o reconvertir en "normal" a una persona diferent, sinó simplement que se li reconeguin de fet els mateixos drets fonamentals.

Per tant, l'escola com a part fonamental de l'entorn del nen, ocupa conseqüentment un paper central en aquest concepte de normalització. I és així que dintre de l'escola el concepte de normalització queda contextualitzat pel d'integració escolar, que implica necessàriament la inserció a l'escola única (amb la corresponent unificació d'aquell centre ordinari homogeni i únic amb el que fins aleshores es tenia com un centre especialitzat).

Birch³ és qui defineix la integració escolar com un "procés que pretén unificar les educacions ordinàries i les especials amb

³ BIRCH, J.W. *Mainstreaming: Educable mentally retarded children in regular classes*. The Council for Exceptional Children. Reston, Virginia.

l'objectiu d'oferir un conjunt de serveis a tots els nens en base a les seves necessitats d'aprenentatge". No cal insistir en el fet que, tot i així, aquest és un procés difícil i complex.

L'oferta als nens es farà tenint en compte les seves necessitats i característiques personals, de cap manera es partirà de les necessitats o conveniències del centre escolar. Per tant, aquest ideari de la integració es materialitza en la individualització de l'ensenyament i en les concepcions normalitzadores, integradores, flexibles, orientades a l'autonomia personal. Ha sorgit el concepte de **necessitats educatives especials**⁴, definides com a contínuum pedagògic i educatiu, que implica l'anàlisi i l'atenció individualitzada present. L'alumne ja no es defineix pel seu problema, sinó per la seva singular i específica necessitat. Fins i tot qualsevol necessitat educativa pot arribar a ser especial.

Aquests tres conceptes provoquen transformacions profundes, fonamentals i, sobretot, bàsiques per tal d'entendre l'escola d'avui. Es tracta d'una modificació molt més que semàntica perquè tindrà unes repercussions insospitades. Es tracta no gensmenys que de la consideració de l'alumne que en dèiem deficient al que ara prendrem com a persona amb necessitats educatives especials.

El pas operat és transcendental. Aquestes modificacions i canvis conceptuals fan que les estructures escolars i socioeducatives i les persones implicades es vegin modificades per la pròpia exigència d'aquesta nova manera d'entendre l'educació per a tothom. Aleshores, tant l'estructura escolar com la persona amb carències ja no es troben separades, sinó que es complementen en raó de la implementació d'aquesta escolarització heterogènia. Es a dir, hem arribat a l'escola de la integració a través de les necessitats educatives especials.

Aquests canvis mentals, estructurals i de pràctiques d'intervenció educativa, precisament a partir del concepte de necessitats educatives especials, són fonamentals i impliquen resituar en l'avaluació educativa l'adaptació curricular, que no vol dir altra cosa que l'ensenyament adaptat a la realitat de cada persona; això sí, com a necessitats educatives especials dutes a terme dins el marc de l'escola ordinària. Per tant, ens trobem davant d'un canvi qualitatiu com ja anunciàvem: el pas de l'escola o l'escolarització homogènia a l'escola o l'escolarització heterogènia.

Per a fer possible aquest canvi -i és aquí on radiquen les transformacions en les estructures educatives-, calen un conjunt de recursos educatius i de noves metodologies per tal de fer

⁴ El concepte de necessitats educatives especials (NEE) va començar a tenir rellevància a partir de l'Informe Warnock, on es defineixen com aquelles necessitats que comporten els mitjans per accedir a un currículum, la dotació modificada o especial d'aquest currículum i l'atenció a l'estructura social i al clima emocional en el qual es proporciona l'educació.

possible l'escola que d'acord amb Miguel López Melero ⁵ equival a una societat que es defineix com a plural i democràtica.

Aquest concepte fonamental de necessitats educatives especials que, a nivell general, ja no es vincula a uns tipus d'alumnes o de dificultats específiques, sinó al procés d'aprenentatge, inclou diversos aspectes entre els que cal destacar:

1. Un tractament de l'heterogeneïtat a partir de l'acceptació de la diversitat i la diferència.
2. Una reforma centrada en l'adaptació curricular sense quedar-se exclusivament en els programes o el contingut. El currículum és l'element central per dissenyar les respostes a les necessitats educatives especials de cada alumne.
3. Vinculat a l'anterior, el currículum cal entendre'l com un projecte obert i flexible, adaptable a les circumstàncies de cada centre i de cada alumne, en el qual s'individualitzen els processos d'ensenyament i d'aprenentatge acadèmic, tot desenvolupant mesures molt específiques pels nens que presenten dificultats per assolir uns determinats nivells. Aquesta nova organització escolar ha de tenir tantes modalitats d'integració en el centre com "situacions" diferents d'aprenentatge es presenten.
4. Les necessitats educatives especials requereixen la utilització d'uns mitjans complementaris o fins i tot suplementaris als habituals de l'escola, afegint el suport d'especialistes interdisciplinaris, i també dels respectius Equips d'Assessorament Pedagògic (EAP).
5. Impliquen, naturalment, noves formes de ser professor, no educant de forma uniforme sinó respectant la diversitat. Això indefectiblement provoca el què Bautista Jiménez ⁶ adjectiva com a desconcert dels mestres.
6. Les necessitats educatives especials fan referència al procés educatiu que es perllonga en el temps amb la intenció d'integrar activament l'infant en el seu context social. En definitiva, necessitats educatives especials vol dir compensació, autonomia, possibilitat d'adquisició i sociabilitat.

En definitiva, les necessitats educatives especials corresponen a un model d'escola per a tots, que és el de l'escola integrada en contraposició a l'escola especial segregada. L'escola oberta a la diversitat. Aquest model d'escola per a tots implica canviar estructures, modificar actituds, obrir-se a la comunitat. Canviar

⁵ LOPEZ MELERO, Miguel i altres, *Lecturas sobre integración escolar y social*, Ed. Paidós.

⁶ BAUTISTA JIMENEZ, Rafael i altres, *Necesidades educativas especiales*, Ed. Aljibe.

també l'estil de treball d'alguns mestres, doncs cal reconèixer que cada nen és diferent, té unes necessitats específiques i progressa d'acord a les seves possibilitats.

La integració escolar, aleshores, ha d'ésser a l'ensem un motor de canvi i d'innovació educativa. Es en tots els casos una ruptura epistemològica. L'escola de la integració és a l'ensem diferencial i adaptada al context, amb un projecte educatiu de centre comprensiu i integrador, disposant de medis i recursos, amb continuïtat i amb professionals competents, donant lloc al que Ramon Flecha⁷ defineix com a "perspectiva comunicativa", és a dir, la igualtat educativa no uniformitzadora i l'interculturalisme i el pluriculturalisme com a opcions d'una dinàmica de diàleg lliure cap a la igualtat.

Finalment, cal fer referència al paper de l'escola especial dins el context de la integració. No és difícil endevinar com els canvis profunds que ha d'experimentar aquesta l'han de portar a la seva reubicació en aquest nou context. Seamus Hegarty⁸ parla de la necessitat de convertir l'escola especial en un centre de recursos, tot i que el procés sigui llarg i lent. Per tant, i dins el concepte de necessitats educatives especials, el centre d'educació especial passarà a ser un formidable potencial destinat a proporcionar els mitjans necessaris per a donar resposta a les necessitats dels nens a partir de la connexió, la coordinació i la col.laboració d'aquests centres i les escoles ordinàries. Es amb aquesta idea que l'Informe Warnock també recomenava que les escoles especials es convertissin en "centres d'experiència especialitzada" i actuessin com a recursos per a les altres escoles.

Una clau pel debat: escola i societat

Sovint, parlant -però, sobretot, escoltant- a gent que viu i que conviu dins les escoles de la integració o que, sense viure-hi, des d'una perspectiva més àmplia veu la necessitat de no fer distincions marginadores en les aules, mostren la seva preocupació quan el nen amb necessitats educatives especials està i estarà fora d'aquestes aules.

Això ens porta a la consideració que la integració escolar no és una finalitat en si mateixa, sinó que només és un mitjà per tal d'arribar a la integració social. La integració escolar, des d'aquesta perspectiva, només té sentit si provoca canvis en tota la societat i no només en l'escola. El centre escolar, per tant, és un espai més, malgrat pugui ser dels més importants, per a tractar d'influir, de transformar, en definitiva, de millorar la societat en la qual s'ubica. Les aportacions de la sociologia de l'educació han estat claus per a fer-nos veure que escola no equival exactament a societat, que els processos que es donen en l'escola no són els mateixos que es donen en l'esfera de la vida

⁷ FLECHA, Ramón, op.cit.

⁸ HEGARTY, Seamus, i altres *Lecturas sobre integración escolar y social*.

col·lectiva.

Paul Willis, Apple i d'altres sociòlegs de l'educació emmarcats dins el que es coneix com "teories de la resistència o de la transformació"⁹, han demostrat com l'escola, al no ser exactament igual, influeix a la societat i, conseqüentment, la societat influeix també a l'escola. L'escola pot arribar, de forma semblant a com ho pot fer un moviment social, a produir canvis poderosos en les nostres societats, canvis que no són espasmòdics i que es produeixen en un espai llarg de temps. Per tant, fer una escola no segregacionista és una eina per a poder viure demà o demà passat en una societat no segregacionista. Els nens i les nenes que avui omplen les aules potser demà, com a mínim, ja no s'escandalitzin tant com alguns dels seus progenitors pel fet de compartir les aules amb nens "diferents".

El repte fonamental en el que ens trobem és que, l'escola és un espai de conflicte i aquesta és una realitat. En la mesura que la integració escolar és un fet assumit des de les reglamentacions acadèmiques, ens trobem que la resta d'espais socials no són exactament igualitaris. I aleshores tenim dret a preguntar-nos, fins a quin punt l'escola pot ser l'únic agent d'integració?, Quines disfuncionalitats li provoca aquesta situació de fet? Anem per parts.

En les societats en les quals s'ha generalitzat l'escolarització a tota la població, l'escola ha esdevingut una institució de gran transcendència sotmesa als conflictes aleatoris del canvi i l'evolució social.

Josep Besalú a les Jornades del Consell Comarcal del Baix Empordà¹⁰ insistia que l'escola, tot i ja no és l'agent exclusiu de socialització dels infants, és l'espai privilegiat per a resoldre els problemes socials. Aquesta paradoxa fa que ens trobem que

⁹ Els autors més significatius d'aquest corrent són: Willis, Anyon, Apple i Giroux. Cal tenir en compte, però, que llurs posicions tenen fonamentalment en comú la crítica a la teoria de la reproducció. Els seus interessos teòrics i empírics són diversos i, des dels principis dels anys 80 han evolucionat per camins molt diversos tant teòrica com empíricament. Cal entendre la teoria de les resistències com l'obra dels autors esmentats que dura fins a mitjans de la dècada de 1980.

La teoria de les resistències subratlla l'existència d'un nivell significatiu d'autonomia relativa de la cultura, la qual explica per què les cultures dominades penetren també en les pràctiques institucionals quotidianes. En efecte, la ideologia dominant penetra les pràctiques institucionals, però les cultures dels grups dominats (mestres i alumnes, particularment de la classe obrera) aporten elements a la institució escolar que s'enfronten a la cultura escolar dominant. És important la noció de producció cultural entesa com "el conjunt de pràctiques materials i simbòliques produïdes col·lectivament per persones que comparteixen les mateixes condicions d'existència".

Des d'aquesta perspectiva, l'abandó escolar dels nois de classe obrera no és conseqüència de la interiorització de la pròpia incapacitat de respondre a les demandes de la institució, sinó el producte d'una oposició conscient al que l'escola espera d'ells. La cultura dels "col·legues" opera en un pla diferent del de la cultura escolar. (Bonai, X., El professorat com agent de canvi: una avaluació sociològica a partir d'una recerca-acció en coeducació, tesi de doctorat, maig de 1994, pp. 59 i ss.).

¹⁰ Jornada de treball del 24 de febrer de 1996 del Consell Comarcal del Baix Empordà sobre Atenció integral als infants en risc social.

no és ja suficient aplicar polítiques integracionistes només en l'àmbit escolar.

L'escola, segons Jürgen Habermas, ja no abarca tot el món de la vida dels infants. La colonització d'aquest món de la vida ha fet que calguin intervencions en d'altres àmbits. Es fan necessàries intervencions i indispensables suports en l'oci i en el temps lliure, intervencions més acurades en el treball, etc. I considerant els infants amb necessitats molt especials, fins a quin punt no és més aprofitable intervencions en àmbits no tan funcionals com l'escola?

Malgrat parlem de l'escola de la integració, aquesta és encara l'espai de l'educació més formal i més funcional per a la societat de demà. Des de les disciplines pedagògiques i de les ciències humanes cal anar veient i estudiant com aquests nens i nenes, aquests nois i noies es poden beneficiar d'espais no directament vinculats a unes funcionalitats que segur que en alguns casos els sobrepassa. En tot cas el què sí queda clar és que caldria veure aquests aspectes i treballar des de les ciències de l'educació, per tal d'incrementar els espais socials que treballin per a la integració, per tal de fer costat a l'escola en aquesta difícil, encara que suggestiva i justa, labor.

La integració escolar, en tot cas, ajuda a la societat. La diferència o la necessitat de l'alumne no neix a l'escola, sinó que està present en la societat. I per tal de fer front a aquestes desigualtats cal estimular les polítiques sectorials, com són ara les que es refereixen a la integració escolar, doncs les polítiques globals són molt difícils de portar a la pràctica.

Aquesta integració escolar implica processos de normalització, d'individualització i de sectorització. L'educació integrada, llavors, contempla arguments afirmatius com és la referència global als drets humans, com és l'acte de justícia i constitucional que representa, que sorgeix també a partir del desenvolupament de les associacions de pares de "deficients", l'escassa fonamentació científica de la separació, les crítiques a l'estigmatització i, finalment, l'aportació que fa a la convivència.

El principi de normalització no ha d'implicar l'eliminació de les diferències, sinó l'acceptació social de la seva existència, reconeixent els seus drets i oferint serveis per a què es desenvolupi.

Però l'optimisme que va començar els anys 70 ha deixat pas als dubtes actuals. Els problemes econòmics, la baixa natalitat i la falta de conscienciació segueixen retrassant el moviment integrador a la nostra societat. Malgrat tot, en aquests moments en els que l'escola es troba desil·lusionada i, reconeixem-ho, en certa crisi el moviment integrador, tant escolar com social, podria ser aquella utopia que refés les il·lusions, és a dir, els canvis i les millores en l'escola dels 90. Aquella utopia que a Eduardo Galeano li servia per a caminar.

Cal veure i repassar on ens ha portat i, sobretot, on ens estan duent avui aquestes escoles de la integració i reevaluar-les. A partir de l'objectiu de la integració, concretament la utopia en la qual -i a partir de la qual- es van implementar aquestes escoles, el fet de no quedar-se només en l'escola sinó provocar o preparar canvis en tota la societat acaba sent un objectiu sobreafegit que implica la mateixa escola i el moviment educatiu del qual depèn. Aquest potencial de transformació, aquesta innovació educativa, relacionada amb aquesta nova concepció de la llibertat d'oferiment del mateix lloc d'educació per a tots els nens, ha de portar també a la recerca de solucions institucionals per a la diversitat molt més enllà de l'escola.

L'escola heterogènia és el marc adequat i coherent que s'insereix en una societat plural i democràtica.

La societat ha d'ajudar a la integració escolar. A partir de la constatació que el problema de la discriminació no està en l'escola, sinó en la societat, cal que aquesta faci de la integració un valor social més, un valor contextualitzat en la societat democràtica en la que vivim.

Són elements fonamentals, per tant, la informació i la mentalització de l'opinió pública, així com la comunicació entre escola i entorn social. Cal que des de les institucions es potenciï i es prioritzi com una tasca elemental per a fer una societat on tothom hi tingui el seu lloc.

Cal també que la societat trenqui els murs de l'escola, que no deixi aquesta com la única avaluadora de la integració. Que en d'altres espais socials es trenquin les homogeneïtats. Altrament, l'escola pot acabar, com també va subratllar Besalú, legitimant la desintegració (els "deficients" han fracassat, llavors són diferents). Deixar-ho tot en mans de les reformes educatives implica també el perill que ens senyala Ramon Flecha: sota l'esforç d'adaptació a la diversitat, ens podem trobar en realitat amb una adaptació a la desigualtat. Les polítiques compensatòries i assistencialistes basades en les teories dels "dèficit" poden crear expectatives negatives d'aprenentatge que compleixen el paper de profecies que fatalment es compleixen.

La igualtat educativa és, en definitiva, tan sols una part de la igualtat social. La integració de tots els alumnes ha de ser una part fonamental de la igualtat educativa en el marc d'una societat que es defineixi com a democràtica.

"En cuanto a la sociedad, que con su actitud favorece la integración escolar, se convierte en una sociedad abierta, donde es posible la convivencia y en donde todos sus miembros encuentran un sitio para participar en la resolución de sus problemas y en su propia evolución" (Ortiz 1983).

Els problemes amb els quals avui es troba la integració escolar es dedueixen de tres contradiccions que, de ben segur, en el llarg de la investigació anirem desenvolupant. Són, molt

resumides:

- * la manca de recursos, de coneixement i, algunes vegades, de voluntat per part de mestres, directors d'escola i pares.
- * la solitud en què es troba l'escola en aquesta tasca de la integració, al mateix temps que el seu pes en la socialització es cada cop menor.
- * la societat en la que vivim, degut a les funcionalitats i exigències que presenta, deixa en situació de marginació als col·lectius amb necessitats educatives especials que en l'escola ja són considerats com la resta.

Per tant, una reconsideració de la integració escolar i dels problemes en què es troba, hauria de tractar aquests punts. L'aprofundiment del què és i com fer una escola basada en les necessitats educatives especials i, per tant, en el disseny curricular per part dels sectors que hi participen (mestres, directors, pares i alumnes), l'ampliació (i potser en alguns casos substitució) dels espais d'integració fora de l'àmbit estrictament escolar (oci i temps lliure, treball, vida relacional, etc.) i el seguiment de les integracions laborals que en aquests sectors s'estan duent a terme, potenciant activitats laborals fora del mercat més productivista, han d'ésser els eixos que no aturin el moment de desencís en les quals es troben les tesis de la integració. Tot un repte per a poder fer, per a seguir fent una societat on tothom hi tingui lloc.

2. La normativa legal que impulsa la integració

Tradicionalment s'ha considerat l'educació especial com a una modalitat d'ensenyament situada al marge del sistema educatiu ordinari. En ella s'escolaritzava a nens amb deficiències sensorials, físiques o mentals, en la creença que aquests nens tenien dificultats insuperables que els impedia incorporar-se als centres d'educació ordinaris i seguir el mateix currículum de tots els alumnes.

Afortunadament, però, aquesta concepció de l'educació especial ha sofert un canvi profund. Actualment es parla "d'alumnes amb necessitats educatives especials", i es posa un especial èmfasi en la circumstància que el sistema educatiu ha d'establir els mitjans necessaris per a donar resposta a les necessitats d'aquests nens, siguin les respostes que siguin.

Des d'aquesta perspectiva, tots els nens tenen les seves pròpies necessitats educatives i només variarà el seu grau d'especificitat. Aquesta concepció és la que afavoreix el desenvolupament d'un projecte d'educació individualitzada, normalitzadora i integradora, enfront del concepte tradicional d'educació especial com a quelcom diferent de l'educació ordinària.

Els anomenats conceptes d'integració i normalització apareixen per primer cop l'any 1959, en el marc de l'ordenament jurídic de Dinamarca. Aquesta llei no es va posar en pràctica fins l'any 1970. A partir d'aquesta dècada s'estendran per Europa i acabaran per implementar-se als EEUU i al Canadà.

En relació a l'ordenament jurídic espanyol, la primera referència clara a la necessitat de desenvolupar una política educativa que permeti la rehabilitació i la integració dels disminuïts físics, sensorials i psíquics, es pot trobar en la Constitució Espanyola de 1978, article 49.

"Els poders públics realitzaran una política de previsió, tractament, rehabilitació i integració dels disminuïts físics, sensorials i psíquics, als quals prestaran l'atenció especialitzada que requereixin i empararan especialment pel gaudi dels drets que aquest Títol atorga a tots els ciutadans"

L'esmentat article ens recorda que en el moment de promulgar la Constitució Espanyola, els vells conceptes com el d'educació especial i el d'alumnes amb deficiències (per tant, establint una línia divisòria entre disminuïts i no disminuïts) no havien estat encara superats. De fet, s'estableix el dret que tenen els alumnes amb algun tipus de deficiència a accedir a l'educació especial, en la qual se'ls prestarà l'atenció especial que requereixin.

Malgrat que es reconegui la necessitat de dur a terme una política de rehabilitació i d'integració, no s'explica el que aquests conceptes recobreixen. En efecte, no es fa referència a

la filosofia que hauria de guiar el procés i ni tan sols es destaca la forma en la que s'ha de fer realitat aquesta política. I és així com la política educativa destinada a la integració dels alumnes "amb deficiències" no es posarà en marxa fins alguns anys més tard.

Serà, precisament, la Llei d'Integració Social del Minusvàlid (LISMI), de 7 d'abril de 1982, la que desenvoluparà els principis fonamentals que ja s'establien a l'article 49 de la Constitució ja esmentat, és a dir, bàsicament, al que feia referència a la integració social dels minusvàlids.

Article 3: "...constituïnt una obligació de l'Estat la prevenció, les atencions mèdiques i psicològiques, la rehabilitació adequada, l'educació, l'orientació, la integració laboral, la garantia d'uns drets econòmics, jurídics i socials mínims i la Seguretat Social".

Els titulars d'aquests drets, amb tot, seguiran sent les persones amb algun tipus de deficiència, sigui de caràcter temporal o permanent, en les seves capacitats físiques, psíquiques o sensorials.

A la LISMI s'estableix que les mesures destinades a la promoció educativa, cultural, laboral i social dels minusvàlids es portaran a terme a través de la seva integració a les institucions de caràcter general, exceptuant les situacions en les quals determinades característiques d'aquestes minusvalies requereixin una atenció peculiar a través de serveis i centres especialitzats.

D'aquesta manera, "l'educació especial serà impartida transitòria o definitivament, a aquells minusvàlids als quals els resulti impossible la integració en el sistema educatiu ordinari" (art. 23.2).

S'afegeix, a més, que aquesta educació especial s'impartirà a les institucions ordinàries (ja siguin públiques o privades), del sistema educatiu general, de forma continuada, transitòria o mitjançant programes de suport, en funció de les deficiències que afecten a cada alumne.

La valoració i qualificació de la pretesa minusvalia amb la determinació del tipus i grau de la disminució, es realitzarà a través d'equips multiprofessionals.

Es dona ara un gran pas al considerar la integració del minusvàlid en el sistema educatiu ordinari, creant aleshores programes de suport i els recursos que siguin necessaris.

L'educació especial serà impartida, transitòriament o definitiva, únicament a aquells minusvàlids als quals els resulta impossible la integració en el sistema ordinari. En aquest sentit, l'article 27 estableix que

"només quan la profunditat de la minusvalia ho faci

imprescindible, l'educació per a minusvàlids es portarà a terme en centres específics. A aquests efectes, funcionaran en connexió amb els centres ordinaris, dotats d'unitats de transició per a facilitar la integració..."

Les directrius fonamentals de la LISMI, d'aquesta Llei 13/1982, de 7 d'abril, han estat posteriorment recollides pel Real Decreto 334/1985, de 6 de març, sobre l'ordenació de l'Educació Especial. La principal finalitat del mateix és la de proporcionar la substitució d'una altra norma de la mateixa categoria: el Real Decret 2639/1982, de 15 d'octubre, d'ordenació de l'Educació Especial, que quedava absolutament incomplet.

Es d'aquesta manera que el Real Decret esmentat de 1985 preveu que la institució escolar ordinària es vegi dotada amb uns serveis especials amb la finalitat d'afavorir el procés educatiu, evitar la segregació i facilitar la integració de l'alumne disminuït a l'escola.

També estableix que sigui la mateixa institució escolar que contempli l'existència de centres específics d'Educació Especial que permetin aprofitar i potenciar al màxim les capacitats de l'alumne disminuït.

Finalment, s'hi afegeix la necessitat que es produeixi una coordinació efectiva entre els centres d'educació especial i els centres ordinaris.

L'objectiu fonamental del document normatiu que estem considerant és el d'aconseguir la màxima integració possible dels alumnes que sofreixen alguna minusvalia. Es per aquesta raó que l'escolarització en centres o unitats específiques d'educació especial, només es portarà a terme quan la gravetat, característiques o circumstàncies de la seva disminució o inadaptació, l'alumne requereixi suports o adaptacions diverses o de més gran envolada.

L'any 1987, el Ministeri d'Educació i Ciència va elaborar un "Projecte de Reforma del Sistema Educatiu: Proposta de Debat". Apareix en ell un concepte renovat d'educació especial i es donava aleshores un gran pas endavant. Aquest canvi d'enfocament suposa en la pràctica entendre l'educació especial com una atenció a necessitats educatives especials i no com a una educació d'alumnes amb deficiències.

Aquesta nova concepció és normalitzadora, integradora, flexible, orientada a atendre l'alumne amb problemes, siguin els que siguin. D'aquesta manera, es considera que cada alumne pot tenir necessitats educatives especials, i aquestes podran ser relatives, temporals, interactives...

Així doncs, aquestes necessitats hauran d'anar acompanyades d'una acció d'adaptació curricular, que faci possible un ensenyament personalitzat, ja que és l'escola ordinària el major instrument per a abordar les necessitats educatives específiques de cada alumne.

L'escola especial continuarà sent la millor alternativa només per a educar a un tipus molt concret d'alumne, aquell que ni tan sols amb la màxima ajuda podria progressar en l'escola ordinària.

Serà la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) l'any 1990, la que introdueixi finalment aquesta concepció i pràctica renovadores en relació a les necessitats educatives especials.

En l'apartat que la LOGSE dedica a l'educació especial, i més concretament als articles 36 i 37, ja no es fa cap referència a disminucions. Es parla únicament i exclusiva de necessitats educatives especials o específiques. Considera que aquestes necessitats poden ser temporals o permanents (article 36.1) i és així que s'abandonen antics tractaments del tema l'actuació dels quals incidia en els alumnes amb deficiències o disminucions.

Pel que fa referència a Catalunya, la introducció del concepte de necessitats educatives especials ha obligat a modificar els plantejaments sobre els quals es fonamentava tradicionalment l'educació especial. Els canvis realitzats han estat recollits en el Decret 117/84 del 17 d'abril, sobre l'ordenació de l'educació especial (bàsicament els 2 primers articles).

Com assenyala l'article primer, es consideren destinataris de l'educació especial tots aquells alumnes que, ja sigui temporalment o d'una forma permanent, necessiten una ajuda pedagògica especial amb la finalitat d'assimilar convenientment el màxim nivell educatiu que siguin capaços d'adquirir. I, l'article segon concreta la forma de fer-ho:

Article segon: "Als efectes d'aquest Decret, l'Educació Especial es concreta en tots aquells mitjans d'ordre personal, tècnic i material posats a disposició dels diferents nivells educatius del sistema escolar ordinari, per a què aquest doni ple compliment al dret constitucional d'aquests ciutadans a l'educació".

Aquesta breu pinzellada vol posar sobre la taula l'esperit amb el qual la legislació del nostre país, i de Catalunya en particular, ha anat assumint progressivament el passatge del concepte d'educació especial al de necessitats educatives especials. Ens semblava que era un punt de vista normatiu indispensable per a comprendre la introducció legal de la integració al nostre país i especialment a casa nostra.

3. La traducció explícita de la normativa legal a Catalunya. Quantificació de la integració efectiva d'alumnes amb necessitats educatives especials

Pel que fa al curs 1994-95, hem realitzat una anàlisi comparativa de la integració d'alumnes amb necessitats educatives especials al Baix Empordà, l'Alt Empordà i Catalunya, dins l'Ensenyament Primari. Hem cregut oportú tenir en compte la comparació amb la comarca veïna degut a la similitud que presenten totes dues en la seva estructura poblacional. Hem pres com a mostres, per una banda, el conjunt global d'alumnes amb necessitats educatives especials (NEE) i, per l'altra, hem distingit els col·lectius d'escolars amb NEE integrats i aquells que encara assisteixen a centres d'educació especial (en el cas del Baix Empordà, l'Escola dels Angels de Palamós). La nostra font han estat les dades del Gabinet Tècnic Estadístic del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya per al curs 1994-95.

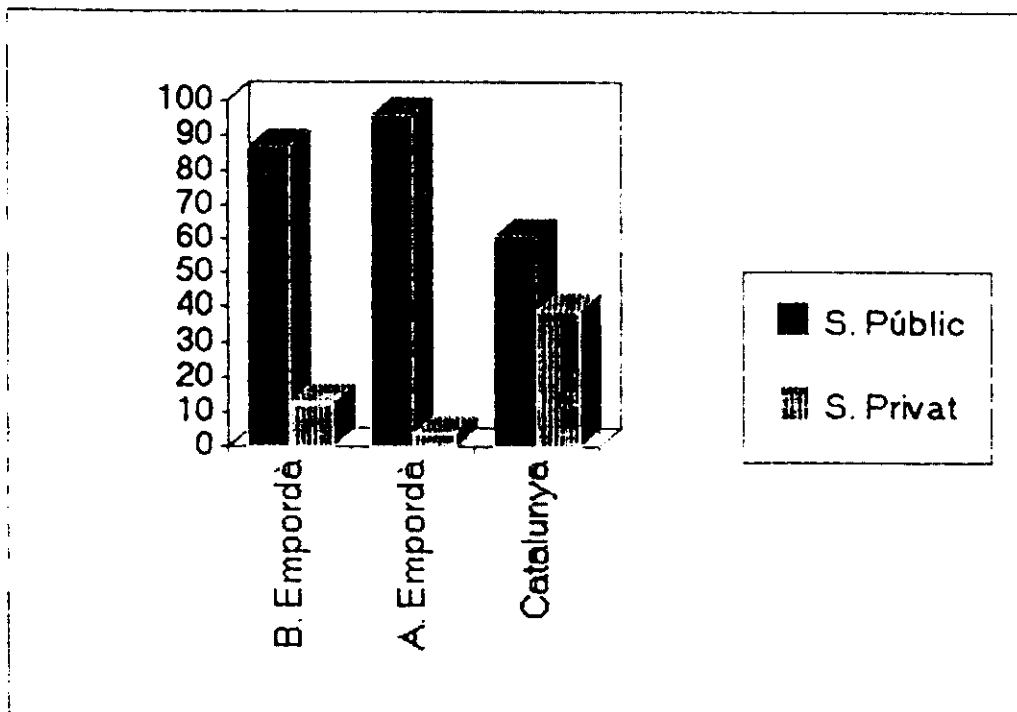
Respecte el curs 1995-96, ens hem centrat exclusivament en la comarca del Baix Empordà davant la impossibilitat d'aconseguir el cens escolar actual tant de l'Alt Empordà com de Catalunya. En aquest cas, hem pres com a mostra el nombre global d'alumnes amb necessitats educatives especials integrats en escoles d'Ensenyament Primari junt amb el cas específic de l'Escola dels Angels de Palamós, l'únic centre d'educació especial de la comarca. La nostra font de cara a l'obtenció de les dades pertinents, han estat cartes-qüestionari adreçades a les diferents escoles de primària, on demanàvem, per una banda el nombre total d'alumnes del centre i, per l'altra, el total amb necessitats educatives especials especificant, en aquest cas, a quin nivell de l'Ensenyament Primari es troben.

3.1 Anàlisi de la integració efectiva d'alumnes amb NEE al curs 1994-95 (Baix Empordà, Alt Empordà i Catalunya)

3.1.1 Població total d'alumnes amb necessitats educatives especials

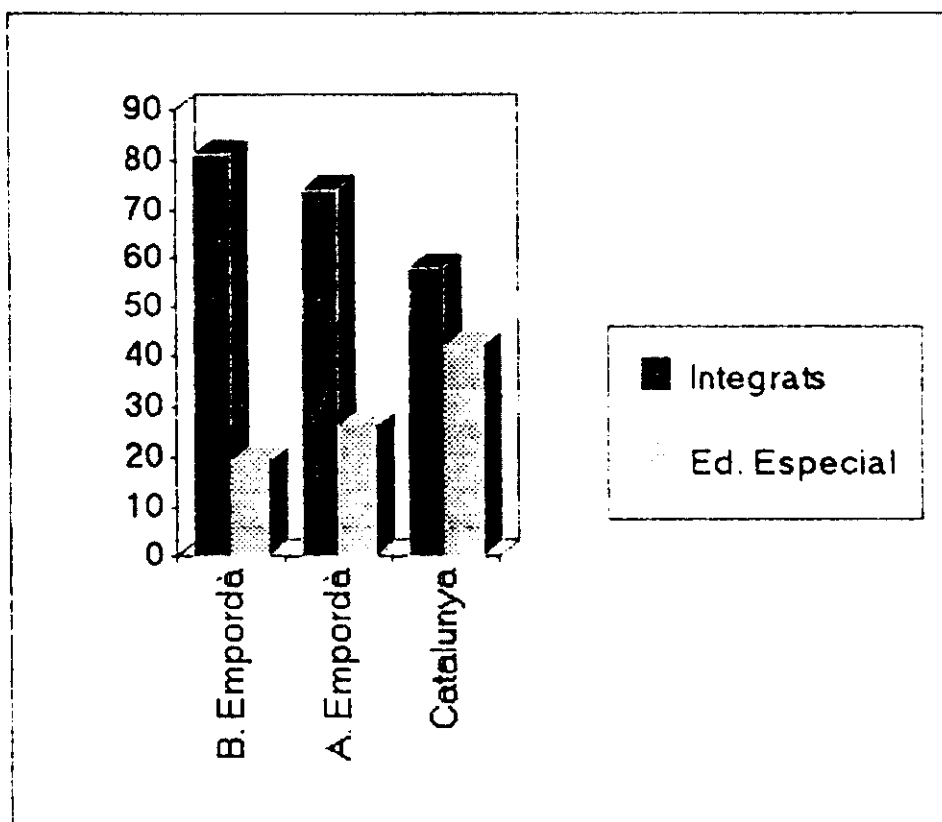
Primer de tot cal esmentar el fet que els alumnes amb NEE només representen una mica més d'un 1'5% respecte la població escolar total catalana que assisteix a l'Ensenyament Primari, raó per la qual ens trobem davant d'un col·lectiu susceptible de poder ser marginat en funció del seu pes específic dins el món escolar.

La gran majoria (quasi un 88%) dels alumnes amb necessitats educatives especials del Baix Empordà assisteixen a centres d'ensenyament de titularitat pública, percentatge que si bé es troba bastant per sobre de la mitja catalana (61%) no és tant elevat com el que presenta la comarca de l'Alt Empordà en la qual el 96% d'alumnes amb NEE estan escolaritzats al sector públic. No obstant, hem de tenir en compte que els percentatges d'ambdues comarques gironines es troben condicionats pel fet de només tenir una única escola d'educació especial, en ambdós casos de titularitat pública.



Pel que fa a la distribució per sexes, val a dir que el col·lectiu d'alumnes amb necessitats educatives especials és preferentment masculí, situant-se al voltant del 60% en tots els casos: el Baix Empordà, l'Alt Empordà i Catalunya. En qualsevol cas, aquesta distribució segueix els paràmetres que es donen per al conjunt de la població escolar.

Ja centrant-nos en l'aspecte fonamental del nostre estudi, la integració efectiva, trobem que un 81% d'alumnes amb NEE del Baix Empordà assisteix a l'escola ordinària, percentatge lleugerament superior al que es dona a l'Alt Empordà (74%) i molt més gran que el global català (58%). Un cop més, creiem que la diferència que existeix entre les dues comarques gironines i els paràmetres establerts per al conjunt del territori de Catalunya radica en el fet que les primeres només compten amb un centre d'educació especial i les conseqüències que s'en deriven: es fa més necessària la integració degut als problemes que sorgeixen per l'alumne amb necessitats educatives especials a l'hora de traslladar-se des del lloc de residència fins al seu centre escolar, sovint separats per distàncies considerables.

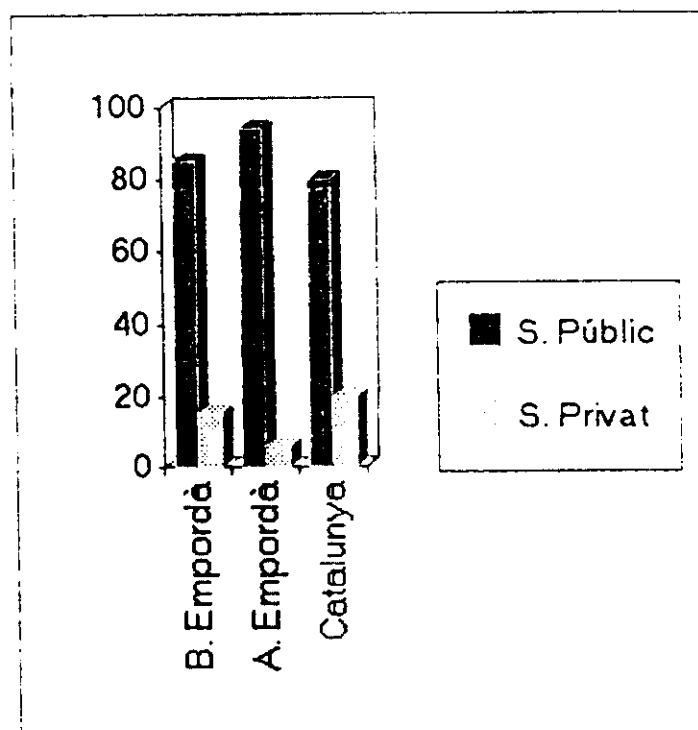


Finalment, hem de dir que el col·lectiu d'alumnes amb NEE es troba majoritàriament integrat per nens amb discapacitats psíquiques (61% pel Baix Empordà, 65% per l'Alt Empordà i 52% per Catalunya) respecte les dues tipologies restants: discapacitats físiques i problemàtiques sensorials.

3.1.2 Integració d'alumnes amb necessitats educatives

En aquest apartat ja només farem referència a aquells alumnes amb NEE que es troben integrats a l'escola ordinària. Val a dir que la distribució segons la titularitat del centre d'acollida (públic o privat) coincideix a grans trets amb la que ens trobàvem a l'apartat anterior per al total d'escolars amb necessitats educatives especials: la gran majoria pertany al sector públic (85% per al Baix Empordà, 94% per l'Alt Empordà i 80% per al total del territori català).

Es important remarcar el fet que, a primera vista, sembla que els alumnes amb NEE tenen més dificultat a l'hora de ser integrats en centres de titularitat privada que no pas en aquells que són públics. Un dels nostres objectius prioritaris serà comprovar quines són les causes que originen aquesta possible discriminació i si, tot i que l'esperit integrador de la LISMI és inequívoc, un centre d'ensenyament privat pot rebutjar un alumne pel simple fet de tenir NEE.



Pel que fa a la distribució per sexes, com era d'esperar, ens trobem que coincideix amb els resultats que obteníem pel conjunt de la població escolar i pel global d'alumnes amb necessitats educatives especials: preeminència del sexe masculí (un 60% per a tots els casos: el Baix Empordà, l'Alt Empordà i Catalunya).

De la mateixa forma, la majoria de nens amb NEE integrats presenten discapacitats psíquiques: 53% al Baix Empordà, 53% a l'Alt Empordà i 43% al conjunt del territori català.

3.1.3 Educació especial

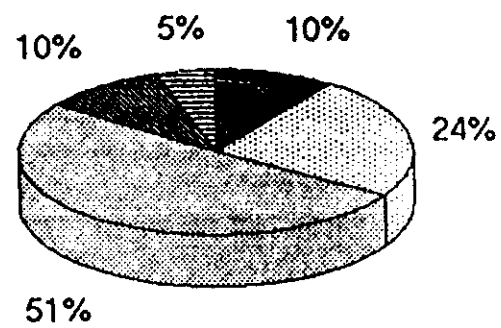
Com ja hem fet constar, tant el Baix com l'Alt Empordà només disposen d'un centre d'educació especial, en ambdós casos de titularitat pública. Ens trobem davant un fet que es mostra força llunyà de la realitat catalana: el 64% dels centres d'educació especial a Catalunya pertanyen al sector privat.

Per altra banda, també sorprèn veure que tant al Baix com a l'Alt Empordà són més les nenes que els nens els que estan escolaritzats a l'escola especial, situació gens esperable i contradictòria si tenim en compte la distribució que trobem dins la globalitat de l'àmbit escolar actual. No obstant, només podem parlar de fets casuais, doncs les poblacions mostrals són, en ambdós casos, molt reduïdes: 41 alumnes al Baix Empordà i 48 a l'Alt Empordà.

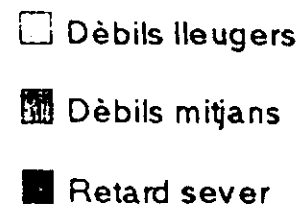
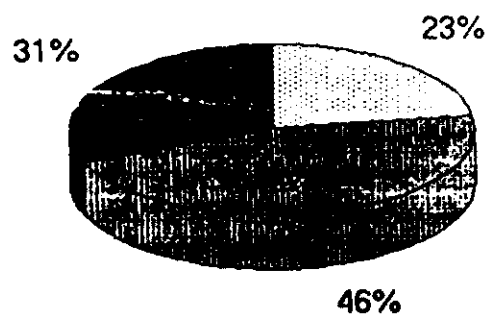
La gran majoria d'alumnes amb NEE que assisteixen a escoles d'educació especial es troben inclosos en els grups d'edat que comprenen dels 6 als 10 i dels 11 als 15 anys. Per contra, són molts menys els menors de 6 i els majors de 16 anys. Hem de tenir en compte la importància de la variable edat per l'objecte del nostre estudi: com més gran és un alumne amb necessitats educatives especials més difícil és la seva integració dins l'escola ordinària.

Les següents gràfiques il·lustren com es distribueixen els alumnes que assisteixen a centres d'educació especial en funció del tipus de deficiència psíquica que pateixen. És important remarcar el fet que les diferents tipologies tingudes en compte es basen en criteris del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya per a la classificació d'alumnes amb necessitats educatives especials. Val a dir que aquests criteris generalment no són compartits pels educadors experts en la problemàtica, que els consideren un simple etiquetatge marginador, força lluny de l'esperit integrador que hauria d'adoptar l'administració en base a la legislació vigent (LOGSE, LISMI i Decret 117/84 sobre la integració escolar).

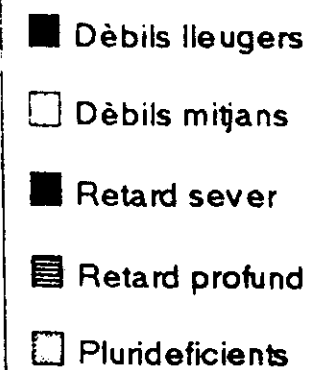
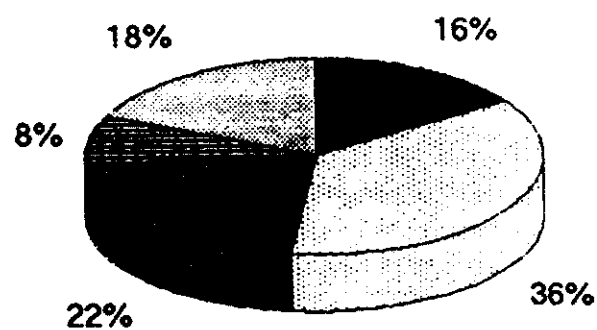
B. Empordà



A. Empordà



Catalunya



El cas específic de l'Escola dels Angels de Palamós

Al llarg del curs 1994-95, l'Escola dels Angels de Palamós disposava de 7 unitats i 7 professors per a un total de 41 alumnes. Aprofundint encara més en l'estructura de direcció i professorat, i sempre segons les dades del Gabinet Tècnic Estadístic del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, podem dir que l'escola compte amb un director amb docència, un cap d'estudis, un secretari, sis professors de pedagogia terapèutica, dos professors d'audició i llenguatge, dos logopedes, dos educadors i un professor d'educació física. No obstant, i en quant al personal tècnic i de docència que els manca, podem afegir que no disposen de mestres ni adjunts de taller, pedagogs, psicòlegs, metges, assistents socials, ATS, fisioterapeutes, terapeutes ocupacionals i professors de música. En conseqüència, podem afirmar que és més el que els falta que no pas el que disposen.

Pel que fa als alumnes amb necessitats educatives especials, i com ja hem esmentat anteriorment, predomina el sexe femení: al curs 1994-95 hi havien 18 nens i 23 nenes.

En quant a les distribucions per edats, 2 alumnes són menors de cinc anys, 13 es troben entre els sis i els deu anys, 14 entre els onze i els quinze anys i un total de 12 són més grans de setze anys.

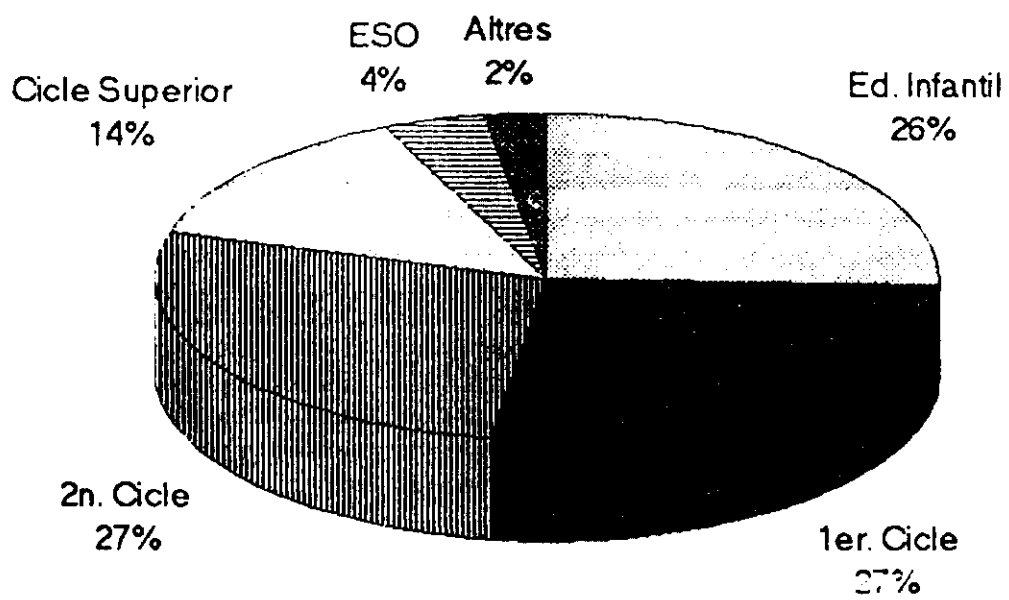
Per últim, farem referència als diferents tipus de deficiència que trobem entre els nens/es que assisteixen a l'escola, sempre tenint en compte les consideracions que hem esmentat respecte la tipologia emprada per la Generalitat de Catalunya per a la classificació d'alumnes amb NEE. Així, quatre pertanyen a la categoria anomenada de dèbils lleugers, deu a les de dèbils mitjans, vint-i-un patirien un retard sever, quatre un retard profund i dos són considerats com plurideficients.

3.2 Anàlisi de la integració efectiva d'alumnes amb NEE al Baix Empordà (Curs 1995/96).

Pel que fa referència al curs actual, i centrant-nos en la comarca del Baix Empordà, d'un total de 238 alumnes amb necessitats educatives especials (ha augmentat en 22 el nombre de nens d'un curs per l'altre) el 85% (202 alumnes) es troben ja integrats en escoles ordinàries. Com podem observar, el percentatge ha pujat en pràcticament quatre punts, corroborant les paraules d'Emili Grande, coordinador de programes de l'ECOM i membre de la Comissió Ciutadana Pro-integració Escolar: "tant mestres, com pares, com administració saben que aquest és un procés irreversible".

Per altra banda, cal tenir en compte que del total de 54 escoles que es distribueixen al llarg de la comarca, només n'hi ha tretze que no tinguin cap alumne amb NEE. D'aquest col·lectiu de 202 nens/es integrats en centres d'ensenyament ordinari, un 26% assisteix a classes d'educació infantil, un 27% cursa primer cicle, un altre 27% segon cicle, un 14% cicle superior i només

un 4% d'alumnes es troba integrat en el nou pla d'estudis de l'ESO.



El cas específic de l'Escola dels Angels de Palamós

L'únic centre d'educació especial de la comarca, ha vist minvat en cinc el seu nombre d'alumnes, situant-se en un total de 36 nens/es amb NEE. Aquest fet es deu, bàsicament, a l'abans esmentada irreversibilitat del procés integrador, que podria acabar convertint a l'Escola dels Angels de Palamós en centre únicament destinat a recursos i reforç de la resta d'escoles de la comarca.

Finalment, cal afegir que el personal del centre per aquest curs s'ha vist incrementat amb l'arribada de dos professors nous i un fisioterapeuta, millorant en certa manera el dèficit de recursos del que ja havíem parlat anteriorment.

Aquesta aportació, tot i que pot semblar molt descriptiva, constitueix una bona aproximació quantificada a la realitat de la integració a la nostra comarca comparada amb les dimensions de l'Alt Empordà i de tota la realitat catalana.

No es pot fer dir a les xifres el que no poden dir i, per tant, aquesta aproximació no prejutja res sobre les problemàtiques pedagògiques que la integració pugui comportar. Aquestes situacions pedagògiques constitueixen l'objectiu bàsic i fonamental de la nostra recerca i faran l'objecte d'una anàlisi en profunditat en el tercer gran capítol de la nostra petita exposició.

APENDIX

Carta adreçada al centres escolars de la comarca

Barcelona, febrer de 1996

Sr. Director
del centre escolar X

Sr. Director,

Aquesta fundació ha rebut l'encàrrec d'analitzar els processos pedagògics i els recursos en què es compta per a la integració d'"alumnes amb necessitats educatives especials" a l'escola ordinària. La demanda es centra com estudi pilot a la comarca del Baix Empordà.

El motiu d'aquesta carta és per demanar-vos dues coses: el nombre d'alumnes de la vostra escola i, si en teniu amb aquestes característiques de necessitats educatives especials, quants en teniu.

La vostra resposta a aquestes dades és indispensable i és per això que us demanem la vostra col.laboració. Ens agradaria que completéssiu les caselles corresponents al petit qüestionari que formulem més avall i ens ho féssiu arribar el més aviat possible. Podeu emprar el mateix paper, oblidant-vos de formalitats que no fan al cas.

		<u>Nombre</u>
<u>Nombre d'alumnes al centre</u>		
<u>Nombre d'alumnes amb "necessitats educatives especials"</u>		
	<u>No en tenim</u>	
<u>En quins nivells?</u>	<u>-preescolar</u>	
	<u>-primer cicle</u>	
	<u>-segon cicle</u>	
	<u>-ESO</u>	

Esperant de la vostra amabilitat i col.laboració una resposta, vulgueu rebre el nostre testimoni d'agraïment.

Afectuosament,

Raimon Bonal
sociòleg

II. DINAMICA DEMOGRAFICO-SOCIAL DE LA COMARCA DEL BAIX EMPORDA

Basant-nos exclusivament en fonts documentals i secundàries, volem donar un perfil estructural de la comarca del Baix Empordà que ens situï en el terreny concret en el que volem dur a terme aquest estudi pilot.

Hem dividit la nostra exposició en dos subapartats. En el primer, estudiem els elements d'estructura social i demogràfica que configuren determinats aspectes de la població infantil i de la comarca sobre la que centrem la nostra anàlisi: el creixement demogràfic d'aquesta comarca, l'evolució més recent de la població fins als 14 anys, la mobilitat per raó d'estudi i alguns indicadors d'organització social (nivell d'instrucció, lloc de naixement dels seus habitants, nivell socio-econòmic i tipologia de les llars). Es la descripció de les variables que fan de coixí en el territori sobre el qual es realitza l'esforç d'integració escolar.

En el segon, intentem donar compte de l'estructura educativa de la comarca en tot el que afecta l'organització escolar: la importància del sector privat tant pel que es refereix a centres docents com a alumnes, el gènere com a factor discriminatori, el pes dels grans municipis en l'estructura escolar i la densitat escolar municipal i per sectors. Finalment, al·ludirem a l'estructura escolar actual de 1996.

El conjunt ens ha de permetre tenir una panoràmica estructural de la comarca del Baix Empordà que intenta definir el terreny entorn del qual estem treballant.

1. Elements d'estructura social de la comarca del Baix Empordà

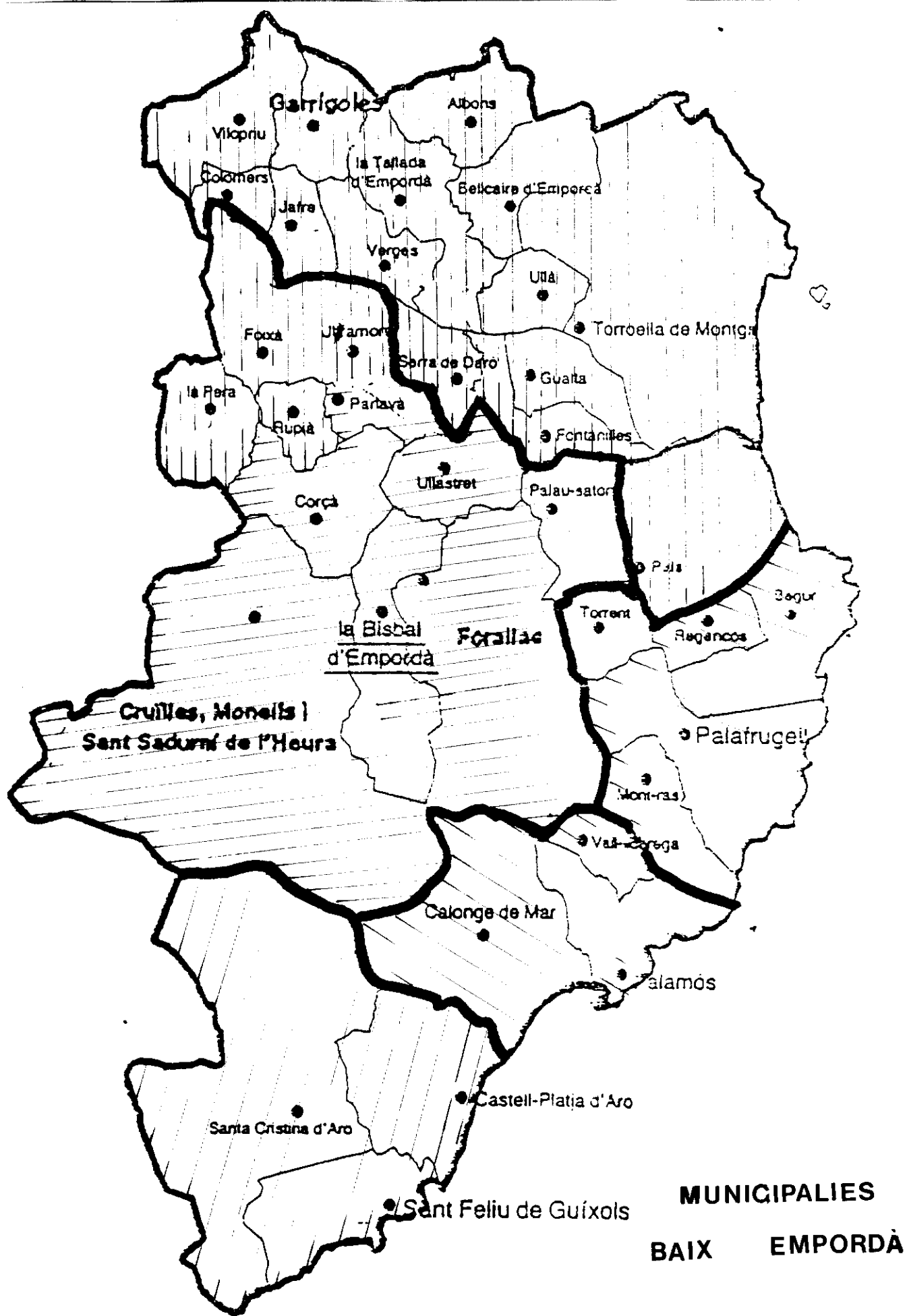
A nivell definitori, volem iniciar la nostra exposició amb una citació que il·lustra a bastament la configuració demogràfica de la comarca.

"Contràriament a l'Alt Empordà, on la jerarquia de Figueres és indiscutible, el Baix Empordà és el paradigma de les comarques policèntriques. Així, al costat de La Bisbal, que rebé la condició de centre comarcal en la divisió de 1936 a causa de la tradició del seu mercat, hi ha diversos nuclis urbans que ja llavors tenien una dimensió demogràfica igual o superior. Aquest és el cas de Sant Feliu de Guíxols, de Palamós, de Palafrugell i de Torroella de Montgrí. El fort creixement turístic i residencial secundari del litoral no ha fet variar radicalment les proporcions, però sí que ho ha fet tocant a les àrees de mercat, i alhora ha significat el sorgiment o la consolidació de nous subcentres, com és ara Castell-Platja d'Aro i Calonge" (CALS, J., LOSTADO, R., MATAS, A., El Baix Empordà. Recursos i estructura econòmica, Barcelona, Caixa d'Estalvis de Catalunya, 1984, pàg.14).

De fet, Lluís Casassas i Joan Clusa (L'organització territorial de Catalunya, Barcelona, Fundació Jaume Bofill, 1980) en el seu concepte de "municipalies" ("conjunt de nuclis de població dins els quals es produeixen relacions humanes quotidianes") articulen una proposta d'organització territorial del Baix Empordà en les quatre municipalies següents:

- La Bisbal d'Empordà: Ullastret, Palau-sator, Parlavà, Corçà, Fonteta-Peratallada-Vulpellac, Torrent, Cruïlles-Monells-Sant Sadurní de l'Heura, La Bisbal d'Empordà.
- Palafrugell-Palamós: Pals, Begur, Regencós, Palafrugell, Mont-ras, Vall-llobrega, Palamós, Calonge.
- Sant Feliu de Guíxols: Castell d'Aro, Santa Cristina d'Aro, Sant Feliu de Guíxols.
- Torroella de Montgrí: La Tallada, Ullà, Verges, Torroella de Montgrí, Serra de Daró, Gualta, Fontanilles, Ultramort, Ruplà, la Pera, Foixà, Jafre, Colomers, Vilopriu, Garrigoles.

Així, doncs, la nostra comarca presenta una fesomia singular en el sentit que quatre municipis (potser cinc tenint compte la doble importància de Palafrugell i Palamós) totalitzen, segons els nostres càlculs, el 68'45% dels habitants de la comarca tant pel 1981 com pel 1991. Aquesta pluricentralitat és evident i la força d'atracció dels grans municipis és una constant a la comarca del Baix Empordà.



1.1 L'evolució demogràfica comarcal i de la població 0-14 anys

Les distribucions respectives comparades del creixement de la població a nivell comarcal, dels municipis més grans i de la població menor de 14 anys, tenint en compte la variable del sexe, en la dècada que va des de 1981 al 1991, vénen expressades en el quadre que segueix:

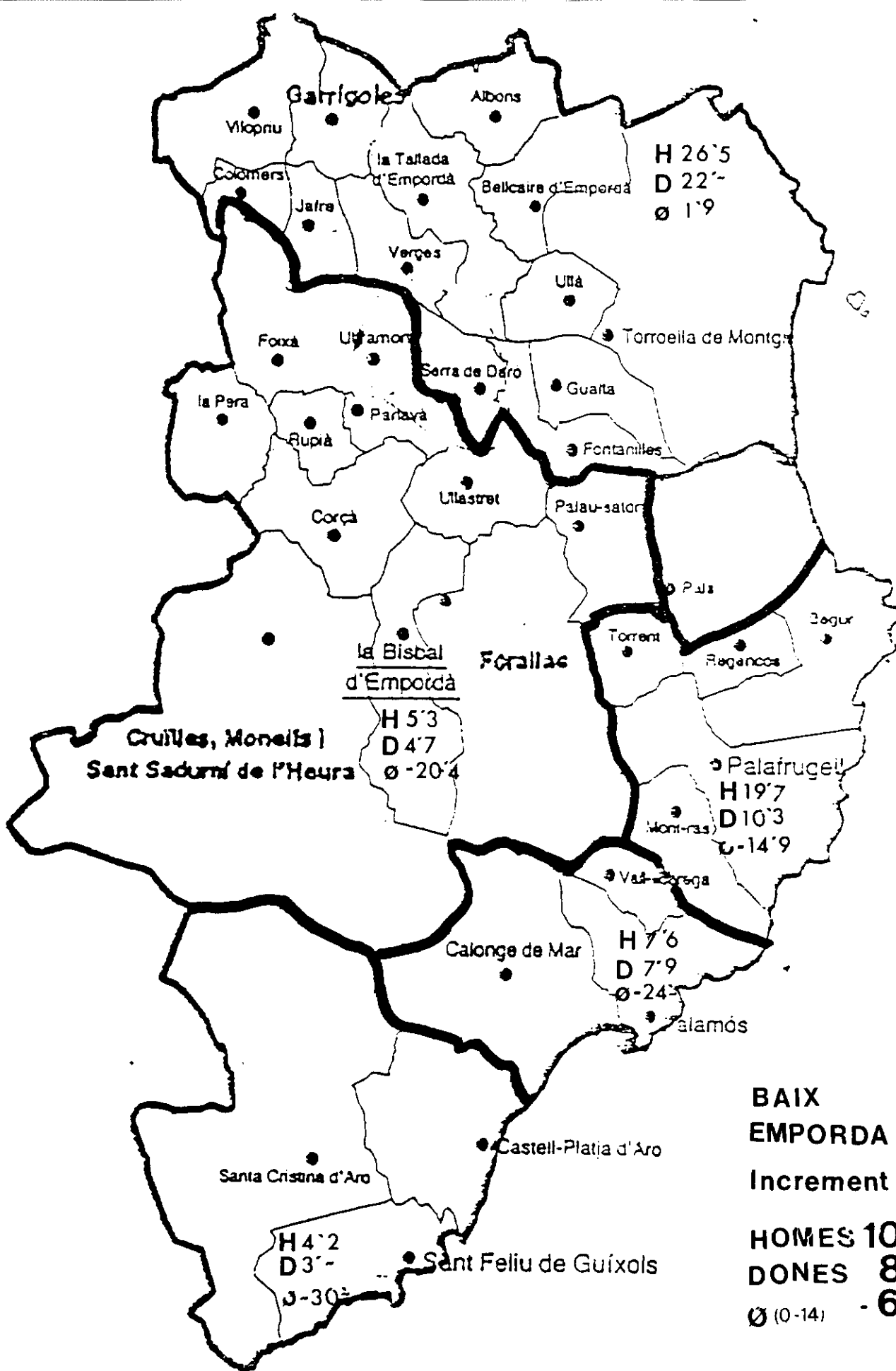
Taxa % del creixement de la població (1981-1991)
Població total i menors de 14 anys

	<u>Homes</u>	<u>Dones</u>	<u>Total menys 14 anys</u>		
La Bisbal	5'3	4'7	4'9	*	-20'4
Palafrugell	19'7	10'3	14'9	*	-14'9
Palamós	7'6	7'9	7'7	*	-24'
Sant Feliu Guíxols	4'2	3'	3'5	*	-30'
Torroella Montgrí	26'5	22'	24'3	*	+1'9
Baix Empordà	10'8	8'6	9'7	*	-6'1

Font: Institut d'Estadística de Catalunya i elaboració pròpia

La taula precedent ens fa veure una dada d'una importància transcendental en el nostre estudi. En efecte, mentre la comarca en aquesta dècada considerada ha incrementat la seva població d'un 9'7% (amb les puntes de Torroella de Mongrí, 24'3% i de Palafrugell, 14'9; en la primera població tant els homes com les dones i en la segona només els homes), la població infantil de menys de 14 anys ha disminuït en el mateix període d'un 6'1% (amb puntes notables de pèrdua d'efectius infantils a tots els municipis de la comarca, exceptuant Torroella de Montgrí que paradoxalment ha contemplat un lleuger increment).

Què ens diu aquesta dada tan sorprenent? Ens dóna dret a afirmar que la comarca experimenta un desplaçament de la seva piràmide d'edats: el Baix Empordà perd demogràficament efectius infantils a un ritme esfereïdor en benefici dels grups poblacionals que van més enllà dels 14 anys. Signe clar que ens trobem aquí i ara amb una comarca l'envelliment de la qual és ostensible. I aquesta tendència comarcal s'accentua considerablement als grans municipis en els quals l'ordre segons la importància de la tendència regressiva observada és la següent: Sant Feliu de Guíxols, Palamós, Palafrugell i La Bisbal. Una excepció a notar és la de Torroella de Montgrí.



**BAIX
 EMPORDA
 Increment 81-91**

**HOMES 10'8
 DONES 86
 Ø (0-14) - 61**

1.2 Els components del creixement demogràfic: natalitat i immigració

Feta aquesta primera afirmació, ens hem aproximat al detall municipal del creixement de la població, és a dir, ens interessa ara respondre a la pregunta de saber, quins són els municipis de la comarca que han crescut més i quins són els municipis que han experimentat una disminució més forta? Per altra banda, consignem per unes i altres eventualitats demogràfiques els components que determinen el creixement o la disminució.

Treballem ara en l'interval que va de 1986 a 1991 i volem abreujar deliberadament la informació que pretenem expressar en la relació que segueix (donada per la taxa del tant per mil):

Les fites del creixement municipal. 1986-1991. Els components de la variació

A. Els municipis que més han crescut

Santa Cristina d'Aro (50'56 per mil)....	Immigració (49'57)
Calonge (43'80).....	Immigració (43'85)
Mont-ras (42'97).....	Immigració (37'86)
	Natalitat (5'41)
Castell-Platja d'Aro (26'02).....	Immigració (18'43)
Torroella de Mongrí (22'27).....	Immigració (20'77)

B. Els municipis que han disminuït més

Torrent (-25'16).....	Emigració (-23'06)
La Tallada (-19'87).....	Defunció (16'95)
Vall-llobrega (-19'46).....	Defunció (5'79)
Rupià (-18'53).....	Natalitat (-11'73)
Fontanilles (-18'26).....	Emigració (-21'6)

Els valors pel Baix Empordà d'aquestes dimensions considerades en el període considerat s'expressen en les taxes següents:

Naixements:	10'56 per mil
Defuncions:	9'13 per mil
Creix. natural:	1'43 per mil
Creix. migratori:	12'65 per mil

Balanç comarcal:	14'08 per mil

Font: Institut d'Estadística de Catalunya i elaboració pròpia

En aquesta panoràmica municipal, no hi ha la presència dels grans municipis si exceptuem Torroella de Mongrí que ja hem vist que té un comportament atípic respecte als municipis considerats grans al Baix Empordà. Es a dir, les puntes demogràfiques en la tendència al creixement o a la disminució de la població és un afer característic de municipis més aviat petits. El component bàsic d'aquest creixement és la immigració, tot i que en alguns casos (Mont-ras) la natalitat també hi juga el seu paper. Pel que es refereix a la disminució les causes són tanmateix ben diverses.

Ens interessa ara contemplar aquesta importància relativa de la procedència dels habitants en el creixement migratori de les tres poblacions que es destaquen per un increment notable: Santa Cristina d'Aro, Calonge i Mont-ras. Què ha passat? Per què aquest creixement tan espectacular?

L'anàlisi detallada d'aquests municipis ens diu que Santa Cristina d'Aro i Calonge han experimentat un allau important en els períodes més recents (entre 1990 i 1993) de persones provinents, sobretot de la resta de Catalunya i, en canvi, Mont-ras contempla un assentament notable de persones provinents de l'interior de la mateixa comarca del Baix Empordà. Això ens fa

pensar que el creixement dels dos primers municipis considerats, Santa Cristina d'Aro i Calonge, fan que ambdós puguin ser definits com nuclis d'assentament de persones que estan convertint la segona residència en primera.

Els grans municipis segueixen en aquest sentit una dinàmica pròpia i singular, també pels períodes més recents, els que es corresponen als anys 1990 i 1993. Anem a veure-ho:

Immigració. Saldos destinació/procedència (1990 i 1993). En xifres absolutes

<u>Destinació</u>		<u>Procedència</u>				
		<u>Comarca</u>	<u>Província</u>	<u>Catalunya</u>	<u>Espanya</u>	<u>Total</u>
La Bisbal	90	6	5	19	6	36
	93	-26	-7	4	-18	-47
Palafrugell	90	-109	-27	35	58	-43
	93	-29	-10	34	-35	-40
Palamós	90	8	-5	69	47	119
	93	31	-16	57	2	74
S. Feliu	90	-10	-44	63	21	30
	93	-51	-27	77	-52	-53
Torroella	90	28	-7	47	84	152
	93	-17	13	63	-18	41
Baix Emp.	90	--	--	444	333	777
	93	--	--	495	-124	371

Font: Institut d'Estadística de Catalunya i elaboració pròpia.

Aquest quadre ens suggereix les interpretacions següents:

- Es evident que a la comarca del Baix Empordà hi ha hagut entre aquestes dates recents de 1990 i de 1993 una **davallada notable en el ritme del creixement comarcal degut a moviments migratoris** (quan aquest saldo favorable a la comarca era de 777 persones el 1990, s'ha reduït a 371 el 1993, nogensmenys que el 47%).
- Hom constata que en aquests moments s'està donant a la comarca un **assentament importantíssim i amb un caràcter progressiu de persones que provenen de la resta de Catalunya**. Podria ser un indicador que el fenomen social de la **conversió de la segona residència en primera tingui una particular transcendència**. En efecte, mentre que els que provenen de la resta de l'estat espanyol presenten un saldo negatiu entre el 1990 i el 1993, els que provenen de la resta de Catalunya han vist incrementar els seus efectius entre aquests mateixos anys. Seria interessant poder discernir entre els nacionals i els estrangers en aquest assentament característic, però no disposem de la informació en aquests moments.
- Els moviments de població intercomarcals presenten sempre un **saldo negatiu a Palafrugell i a Sant Feliu de Guíxols i, només pel 1993, a La Bisbal i a Torroella**. En canvi, els moviments de població interns a la província de Girona, només són **negatius pel 1990 a La Bisbal i pel 1993 a Torroella**. Uns i altres, tenen molt poca rellevància en els

saldos dels moviments globals de població per raons migratòries.

- d) Pel que es refereix al saldo de les persones provinents de la resta de Catalunya, que sempre i arreu presenta un balanç positiu favorable als diversos municipis, hom destacaria la importància particularment favorable dels municipis de Sant Feliu de Guíxols, Palamós i Torroella de Mongrí, quedant en un segon pla Palamós i, en una posició insignificant, La Bisbal.
- e) Generalitzant, podem dir que la comarca del Baix Empordà manifesta una tendència a un estancament de la seva població per raons migratòries, només adquireix un relleu el procés d'assentament d'una població que s'hi queda a viure, segurament que definitivament, per raons que desconeixem en aquests moments.

Pel que es refereix a la natalitat, disposem de les taules dels nascuts vius els anys 1985 i el 1990 pel que podem treure els índexs de natalitat corresponents. Aquests eren els següents:

Índexs de natalitat 1985, 1990. Comarcal i municipal (per mil)

	<u>1985</u>	<u>1990</u>	<u>Tendència</u>
La Bisbal	11'27	11'44	+
Palafrugell	11'08	10'44	-
Palamós	11'17	12'14	+
Sant Feliu G.	11'15	10'72	-
Torroella M.	11'17	11'53	+

Baix Empordà	11'02	10'58	-

Catalunya	10'86	9'39	-

Font: Institut d'Estadística de Catalunya, Recolons, L1, **Evolució de la natalitat a les comunitats autònomes d'Espanya en el context europeu**, Barcelona, Fundació Jaume Bofill, 1993, L'estat de la qüestió, 4, i elaboració pròpia.

En aquest interval entre el 1985 i el 1990, la tendència de la natalitat de la comarca, sent sempre superior a la de Catalunya, pel que es refereix als grans municipis és sempre amb tendència a la baixa, tot i que Palamós, La Bisbal i Torroella de Montgrí manifestin una línia ascendent.

Ens manca ara fer el balanç diferencial entre els components de l'increment demogràfic: quina importància hi té la natalitat? Quina relació hi ha entre la natalitat i la immigració?

Seguim en la línia de comparar el procés temporal entre l'any 1990 i el 1993. El quadre que segueix vol donar idea d'aquesta relació:

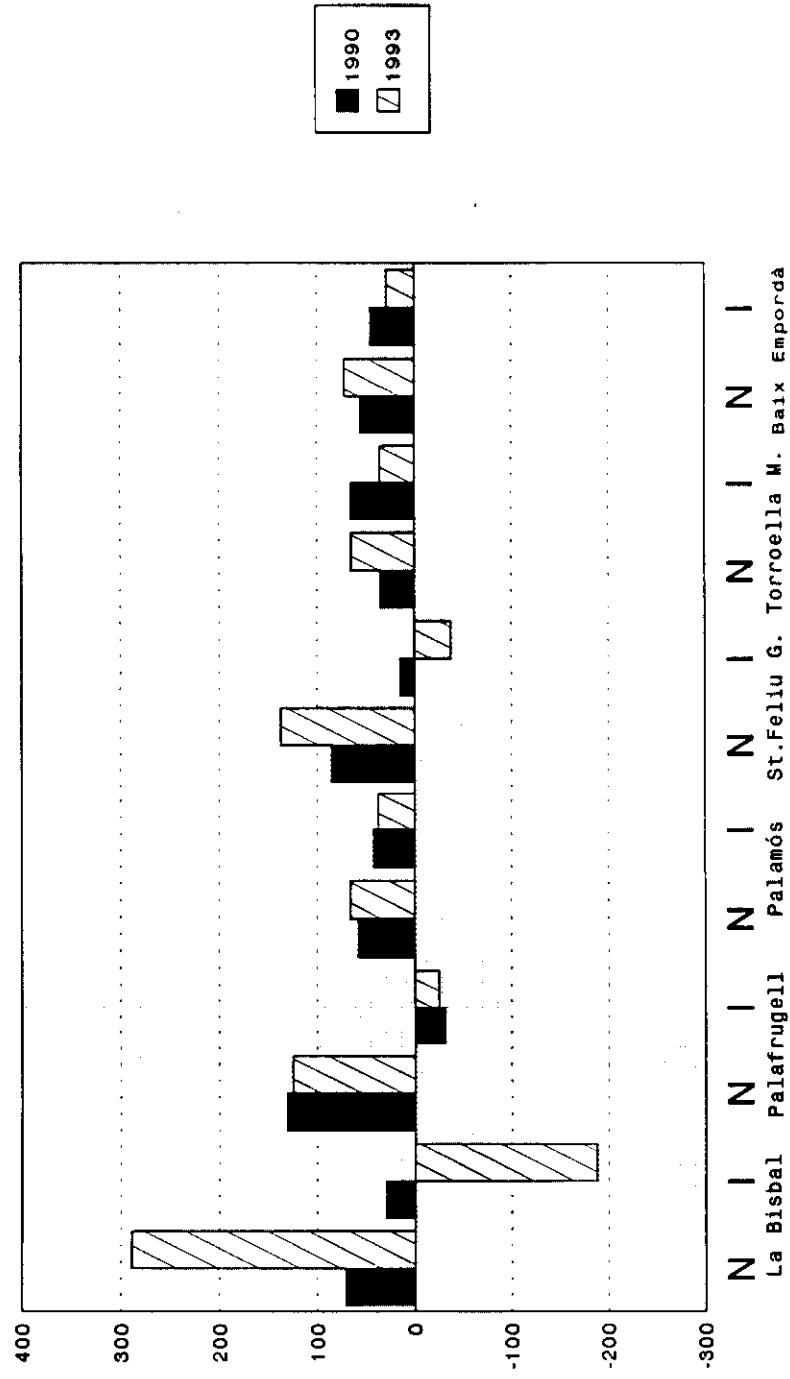
La proporció per natalitat i immigració (1990-1993)

	<u>Anys</u>	<u>Natalitat</u>	<u>Immigració</u>
La Bisbal	1990	71'2 %	28'8 %
	1993	288'9	-188'1
Palafrugell	1990	130'9	-30'9
	1993	125'1	-25'1
Palamós	1990	57'6	42'3
	1993	66'2	37'2
S.Feliu G.	1990	85'2	14'8
	1993	137'3	-37'3
Torroella M.	1990	34'8	65'2
	1993	64'9	35'1

Baix Empordà	1990	55'1	44'9
	1993	71'7	28'3

Font: Institut d'Estadística de Catalunya i elaboració pròpia.

La proporció per natalitat i immigració 1990-1993



Aquesta distribució relativa ens invita a fer les següents reflexions:

- a) Entre el 1990 i el 1993 l'increment del pes relatiu de la natalitat ha agafat un cert relleu a la totalitat de la comarca del Baix Empordà.
- b) Aquest increment del pes de la natalitat es manifesta fort així mateix als grans municipis de la comarca (amb l'excepció de Palafrugell). Entre aquests, la Bisbal i Sant Feliu de Guíxols incrementen de manera extraordinària aquesta empena relativa de la natalitat, fet que provoca que la davallada immigratòria sigui particularment ostensible en aquests municipis.
- c) La davallada de la influència relativa del pes de la immigració és general a tots els municipis grans. De fet, només a Palamós i a Torroella de Mongrí la immigració segueix jugant un paper en l'increment de la població dels seus municipis, tot i l'ostensible minoració de la seva empena.
- d) Hom té la impressió que l'estancament del creixement immigratori de la població de Palafrugell és anterior al 1990, donat el fet que es l'únic dels grans municipis que en l'interval considerat sempre perd població.

1.3 La mobilitat per raó d'estudi

Té interès a l'hora de la descripció estructural de la comarca veure fins a quin punt els grans municipis són centres d'atracció de població escolar. La dada ens prové del còmput de moviments de població estudiantil generats o atrets per a cadascun dels municipis de la comarca prescindint del lloc d'aterratge o de provenença d'aquesta població. Això té l'inconvenient que no podem discriminar entre els nivells de l'ensenyament, perquè evidentment no és el mateix la mobilitat dels estudis bàsics, dels mitjos o dels universitaris. La nostra elaboració es mou entre les grans magnituds i, per tant, té elements d'imprecisió que hauran de ser matisats quan analitzem posteriorment l'estructura escolar del Baix Empordà.

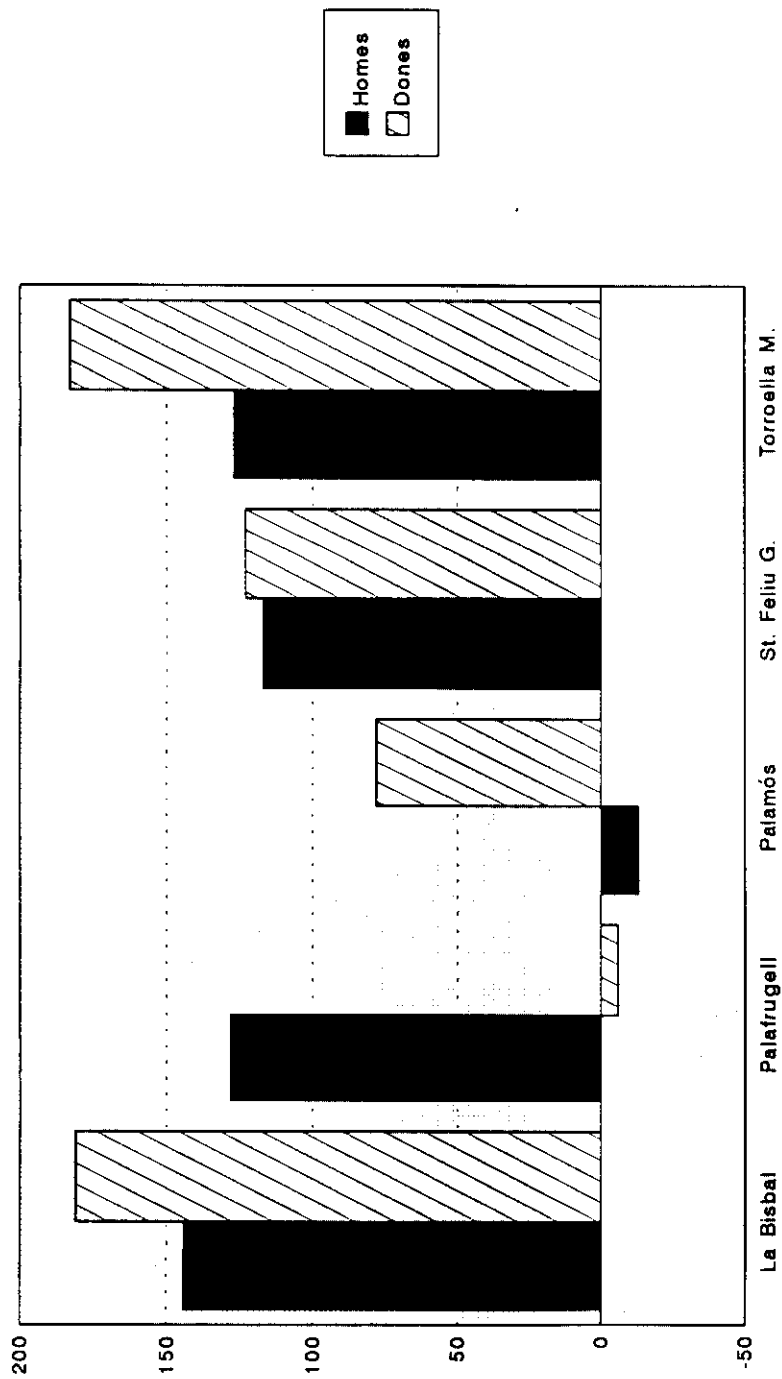
Treballem ara amb una informació de l'any 1991, amb la variable del sexe i amb el mitjà de transport públic o privat emprat en el desplaçament. Ens limitem, per tal de simplificar l'anàlisi, a donar compte del balanç global pel que afecta només i únicament als grans municipis de la comarca.

Els grans municipis com a centres de població estudiantil
Balanc per sexe i mitjà de transport (1991)

	<u>Balanc</u>			<u>Transport (%)</u>		
	<u>Homes</u>	<u>Dones</u>	<u>Total</u>	<u>Públic</u>	<u>Privat</u>	<u>Altres</u>
La Bisbal	144	181	325	18'9	18'-	73'1
Palafrug.	128	-6	122	3'8	23'-	73'2
Palamós	-13	78	65	10'3	20'7	68'9
S.Feliu G.	117	123	240	7'9	23'7	68'4
Torroella	127	183	310	18'9	22'4	58'6

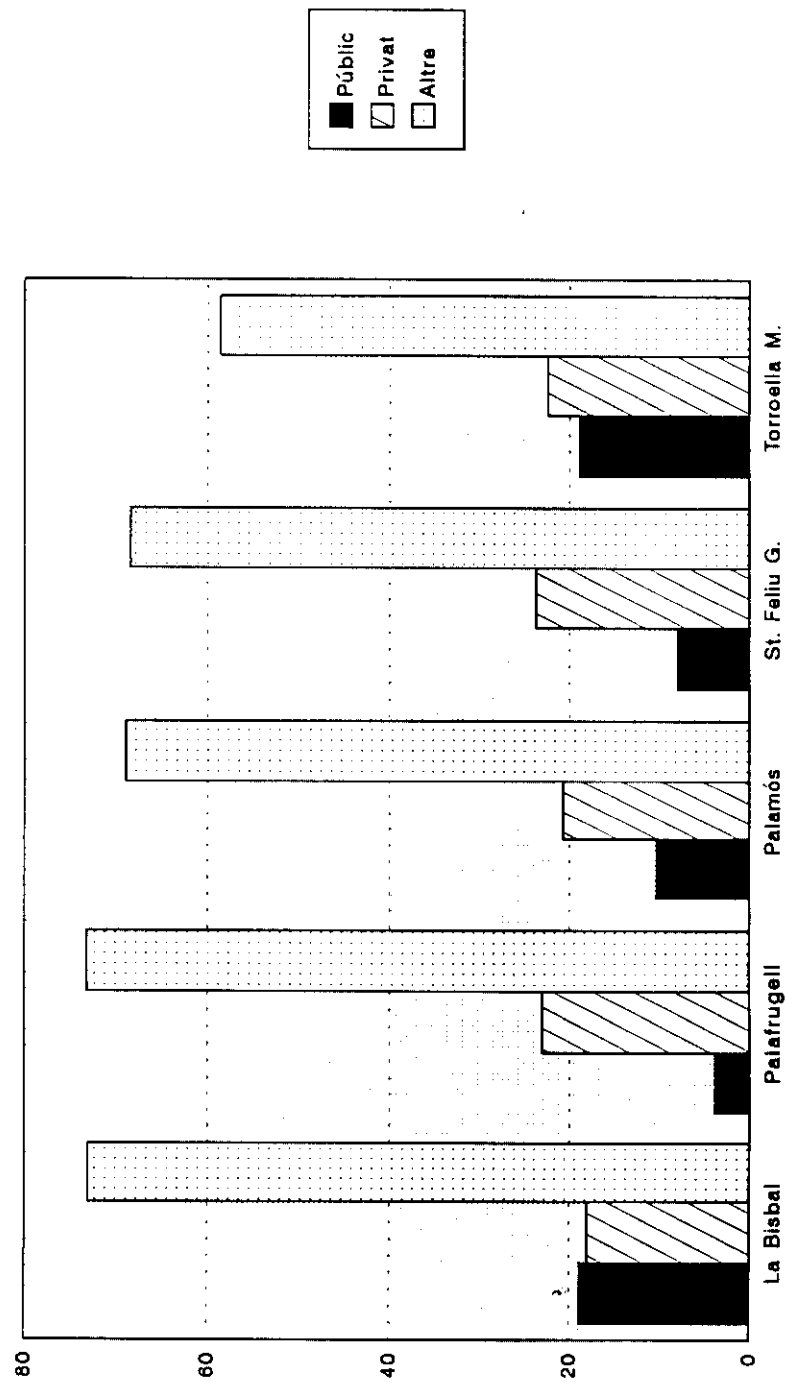
Els grans municipis com a centres de població estudiantil

Balanç per sexe. 1991



Els grans municipis com a centres de població estudiantil

Mitjà de transport. 1991



Aquest quadre ens diu el que segueix:

- a) En el balanç global entre desplaçaments generats i atrets per raons d'estudi, es veu clar que tots els grans municipis de la comarca són centres de concentració de població escolar. La Bisbal i Torroella adquireixen una gran importància, Sant Feliu i Palafrugell ocupen un segon lloc i Palamós queda clarament en darrer lloc. Hem de verificar, quan analitzem l'estructura escolar, si el fet és degut a la presència de varis centres escolars, sobretot els privats.
- b) Crida l'atenció que aquest balanç concentracionari afecti molt més les noies arreu (exceptuant Palafrugell on aquestes presenten un signe negatiu).
- c) El mitjà de transport "altre" (suposem que es refereix al de vianants) amb intensitat diversa és sempre majoritari a tots i cadascun dels municipis considerats, sempre més de la meitat de l'alumnat que es desplaça. En principi, podem suposar que afecta, sobretot, els alumnes que es corresponen als nivells de l'ensenyament obligatori.
- d) L'ús del transport privat (l'automòbil) per damunt del públic és predominant a pràcticament tots els municipis, menys a La Bisbal on s'equiparen el transport públic i el privat.
- e) On l'ús del transport públic té un cert relleu és a La Bisbal, Palamós i Torroella.

Aquesta informació, malgrat el seu interès, acaba sent molt descriptiva.

1.4 Els dèficits d'instrucció i la immigració a la comarca del Baix Empordà

Ens interessa a partir d'ara abordar alguns elements que afecten l'estructura social de la nostra comarca: tractarem successivament dels dèficits d'instrucció en tant que lligats o no al factor migratori, d'algun indicador del nivell socio-econòmic i de la tipologia de les llars a la comarca. En principi, variables estructurals que poden tenir una incidència remota en el risc d'inadaptació que motivin l'esforç d'integració dels alumnes amb especials dificultats a l'escola ordinària.

Així, doncs, en un primer moment volem respondre a les preguntes següents: Es troba la comarca del Baix Empordà amb uns nivells culturals particularment deficitaris? Quina incidència hi té en aquesta carència del nivell d'estudis el factor migratori? Quina evolució ha experimentat la comarca en aquest aspecte entre el 1986 i el 1991?

Per a abreujar les informacions, en donem les dades en el quadre que segueix expressant la relació en percentatges. Ens interessa analitzar només i únicament els dos àmbits del nivell

d'instrucció que ocupen l'escala més deficitària: la dificultat de llegir i escriure i l'haver assolit la primària de manera incompleta. Per altra banda, pel que es refereix al fet migratori, tenim la voluntat de comparar aquests baixos nivells d'instrucció únicament amb les dades percentuals dels que provenen de la resta de l'estat (i el pes que hi tenen els que han nascut a Andalusia) i dels qui han nascut a l'estranger.

La comparació entre aquests nivells de procedència, no respon a cap prejudici socialment adquirit o a un tòpic manifest, sinó a la personal experiència que ens han donat recerques semblants. De fet, on hi ha molta població nascuda a Andalusia, els nivells d'instrucció solen ser singularment baixos. I pel que es refereix a la població estrangera, ens interessa hipotèticament discriminar la població que és producte d'una immigració africana o asiàtica relativament recent, de la que prové del mateix estat espanyol.

El nivell d'instrucció i el lloc de naixement (1986)

		<u>Lloc de naixement</u>			
<u>Ambit</u>	<u>nivell</u>	<u>Resta estat</u>	<u>Andalusia</u>	<u>Estranger</u>	<u>Total</u>
La Bisbal	Analfabet	27' -	23' 1	2' -	12' 4
	Prim.Incomp.	48' 9	34' 9	1' 4	26' 8
Palafrug.	Analfabet	15' 1	17' 3	15' 2	11' 6
	Prim.Incomp.	32' 7	32' 8	19' -	25' 2
Palamós	Analfabet	11' 3	13' 6	5' 6	10' 2
	Prim.Incomp.	33' 4	35' 7	21' 6	25' 4
S.Feliu	Analfabet	13' 3	15' 3	8' 4	11' -
	Prim.Incomp.	39' 4	42' 4	14' 3	30' 9
Torroella	Analfabet	9' 7	11' 9	3' 5	8' 7
	Prim.Incomp.	22' 6	25' 1	7' 8	20' 8

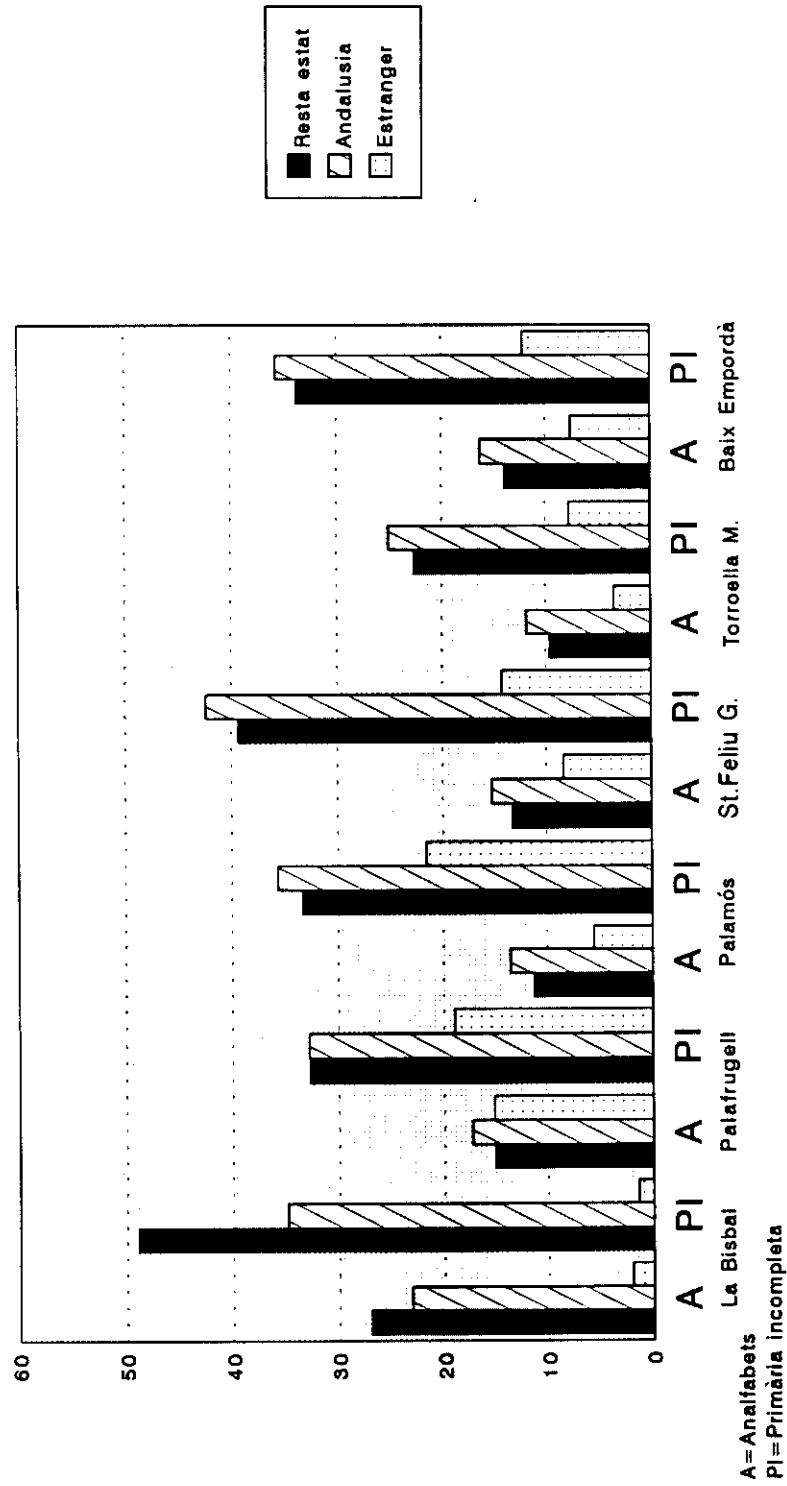
Baix Emp.	Analfabet	13' 9	16' 3	7' 6	10' 8
	Prim.Incomp.	33' 8	35' 8	12' 2	26' 3
=====					
<u>1991</u>					
La Bisbal	Analfabet	9' 2	11' 3	2' 6	2' 7
	Prim.Incomp.	9' 3	10' 3	15' 4	6' 2
Palafrug.	Analfabet	8' -	9' 8	7' 1	3' 1
	Prim.Incomp.	28' 9	30' 6	48' 1	17' 7
Palamós	Analfabet	6' 3	8' 1	3' 1	2' 4
	Prim.Incomp.	21' 1	24' 3	23' 6	12' 5
S.Feliu	Analfabet	9' 7	11' 5	6' 8	4' 1
	Prim.Incomp.	28' 5	31' 1	15' 5	17' 6
Torroella	Analfabet	3' 5	4' 8	6' 6	0' 7
	Prim.Incomp.	16' 1	19' -	17' 9	8' 7

Baix Emp.	Analfabet	7' 3	9' 2	5' 3	2' 6
	Prim.Incomp.	23' 2	26' -	24' 3	13' 6

Font: Institut d'Estadística de Catalunya i elaboració pròpia.

El nivell d'instrucció i el lloc de naixement

1986



d'inadaptació infantil i, per tant, generar una problemàtica específica en el tema de la integració.

Es interessant observar les proporcions de població activa i de desocupats sobre aquesta població activa a les diverses dimensions considerades.

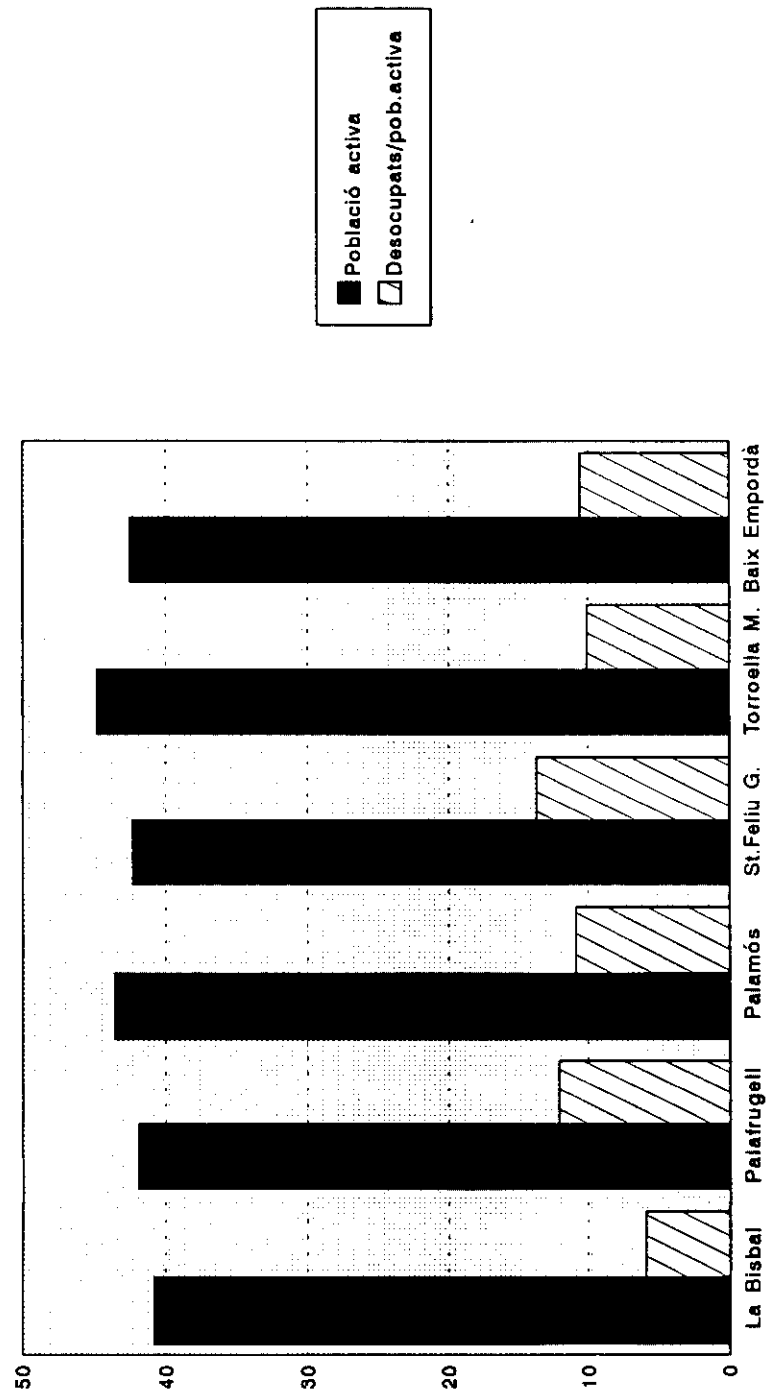
Població activa i desocupats (1991)

	<u>Població activa</u>	<u>Desocupats/població activa</u>
La Bisbal	40'8	5'9
Palafrugell	41'9	12'1
Palamós	43'6	10'9
Sant Feliu G.	42'3	13'7
Torroella Montgrí	44'8	10'1

Baix Empordà	42'5	10'6

Font: Institut d'Estadística de Catalunya i elaboració pròpia.

Població activa i desocupats 1991



En un context en el que la desocupació és relativament poc important, és evident que s'hi observen unes diferències notables entre els grans municipis de la comarca. Es així com Sant Feliu de Guíxols i Palafrugell evidencien una desocupació més que notable, en contrast amb La Bisbal on aquesta desocupació és tanmateix ben poc visible. Palamós i Torroella de Mongrí es mantenen als nivells comarcals de desocupació.

Si tenim compte ara d'aquesta desocupació segons àmbits i categories de treball, tenim la distribució que segueix a nivell comarcal:

Percentatge de desocupació comarcal (1991)

Ambits d'activitat i gènere

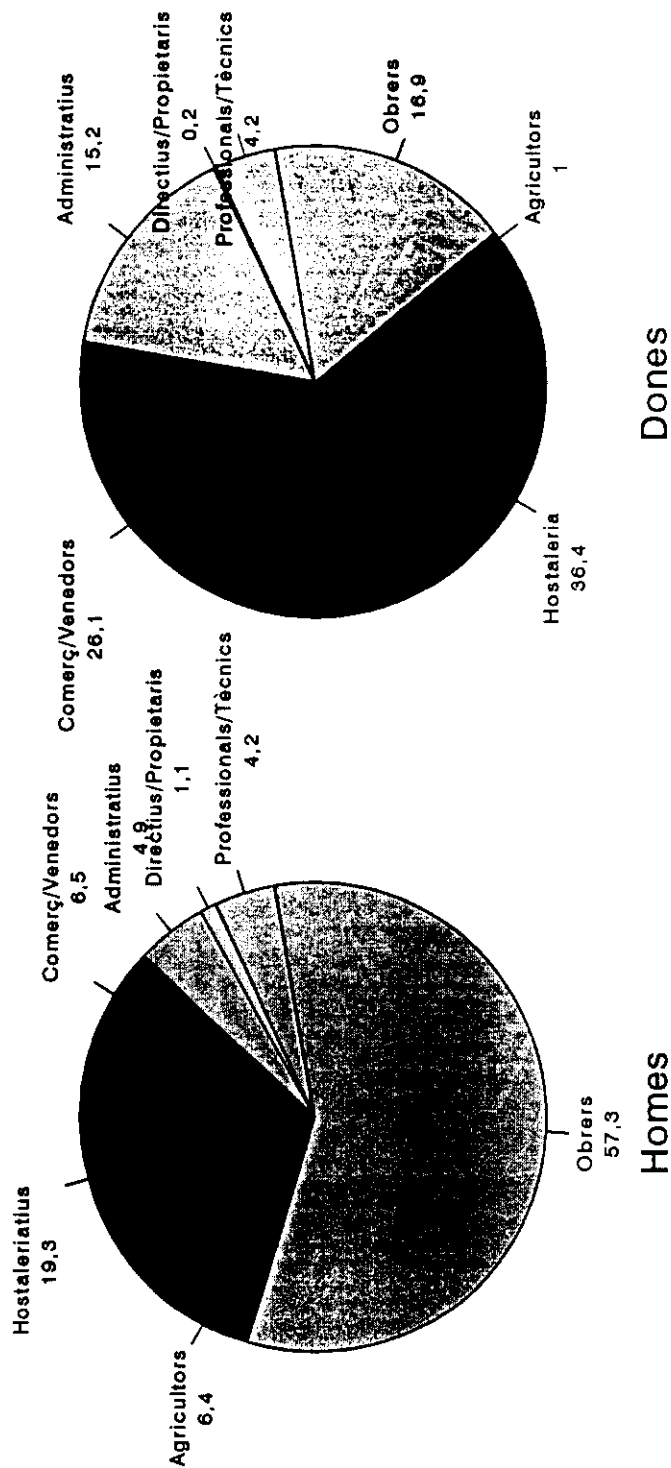
	<u>Homes</u>	<u>Dones</u>	<u>Total</u>
Profes./tècnics	4'2	4'2	4'2
Directius/propie.	1'1	0'2	0'6
Administratius	4'9	15'2	10'8
Comerç/venedors	6'5	26'1	17'7
Hostaleria	19'3	36'4	29'2
Agricultors	6'4	1'-	3'3
Obrers	57'3	16'9	34'2

Total comarcal	42'6	57'3	10'6

Font: Institut d'Estadística de Catalunya i elaboració pròpia.

Percentatge de desocupació comarcal. 1991

Ambits d'activitat i gènere



Les activitats que contemplen més la desocupació a la comarca són els obrers industrials, l'hostaleria i les activitats comercials i administratives.

El pes de la desocupació colpeja globalment de manera molt més dura les dones que els homes. Elles són majoritàries en determinats àmbits d'activitat: hostaleria, activitats comercials i administratives; els homes, per la seva banda, predominen per damunt de tot en el sector obrer. De fet, es correspon perfectament amb els àmbits d'activitat en els quals la diferència per raons de sexe és més representada, i ho diem després d'haver treballat les dades de l'ocupació al Baix Empordà distribució de la qual no en donem constància per tal de no complicar aquesta informació.

De manera tanmateix simplificada, intentem presentar les dades de la desocupació pels grans municipis. Ens limitem a donar les proporcions d'aquesta desocupació segons les diferències de gènere i les especificacions dels grups professionals afectats a cadascun dels municipis.

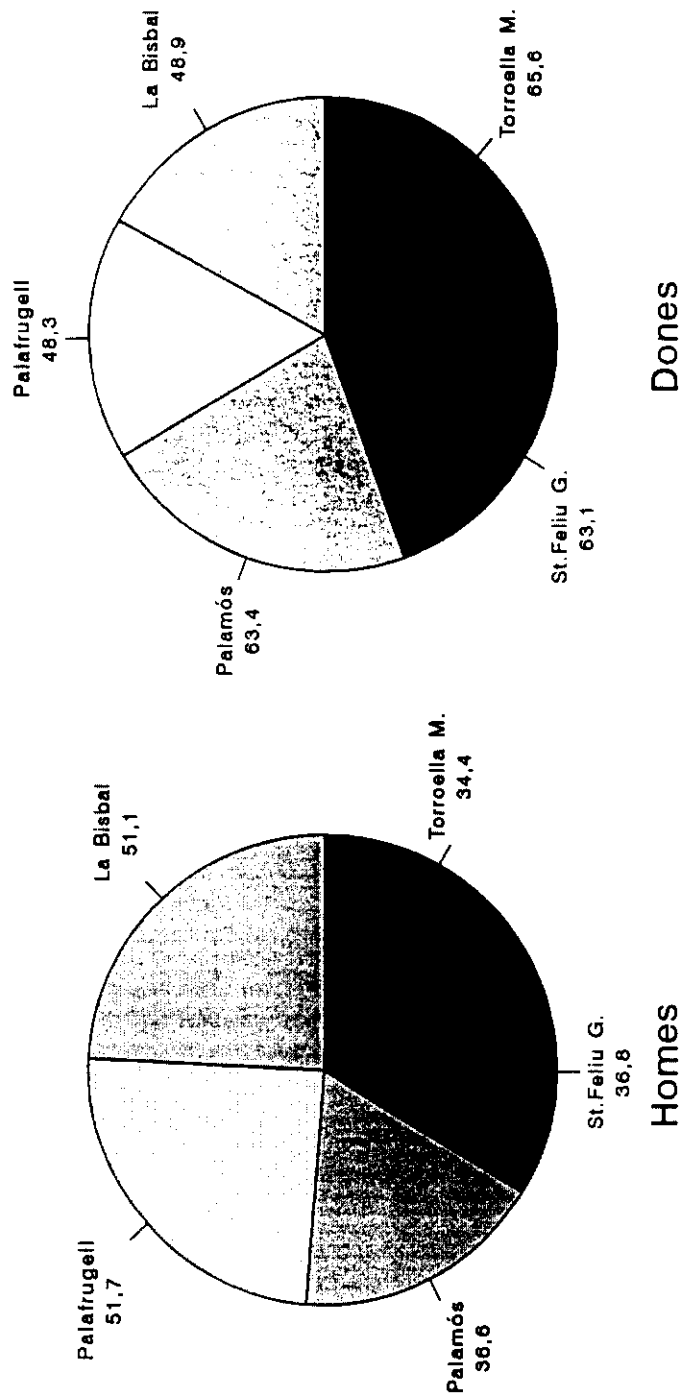
Percentatge de desocupació als grans municipis (1991)

Diferències per gènere i sectors de treball

	<u>Homes</u>	<u>Dones</u>	<u>Sectors més afectats</u>
La Bisbal	51'1	48'9	Obrers industrials
Palafrugell	51'7	48'3	Administratius i Obrers industrials
Palamós	36'6	63'4	Administratius, Comerç venedors i hostaleria
S. Feliu G.	36'8	63'1	Hostaleria
Torroella	34'4	65'6	Professionals i tècnics, Administratius, Comerç i venedors i hostaleria

Percentatge de desocupació als grans municipis. 1991

Diferències per gènere



Pel que es refereix al gènere, la precarietat laboral de les dones s'accentua considerablement a Torroella de Montgrí, Palamós i Sant Feliu de Guíxols.

Per altra banda, als municipis en els que la desocupació era més notable, les branques professionals més afectades són, per Palafrugell, els treballadors industrials tant en la branca administrativa com a la productiva i, per Sant Feliu de Guíxols, els treballadors de l'hostaleria.

Aquesta informació socio-econòmica suposa un nou crit d'atenció sobre el risc de presència de menors amb necessitats educatives especials allà on l'atur d'alguns dels progenitors es deixa sentir de manera més forta.

1.5.1 La indústria surera ¹¹

La història de les activitats productives de la comarca ens pot ajudar a entendre el perfil d'aquestes darreres dades que hem evocat. Comencem, primer de tot, per la indústria tradicional de la comarca.

Els darrers vint anys del segle XIX presencià una gran expansió d'aquesta indústria que tingué en les Gavarres la gran zona subministradora de la primera matèria. Pràcticament tots els principals nuclis prosperaren gràcies a la fabricació de taps, gairebé l'única producció d'acabats de suro. Les dificultats de transport en l'època aconsellaven localitzar les fàbriques prop de la primera matèria i en punts que disposessin de bones vies de comunicació. Aquesta és l'explicació de l'arrelament de la indústria surera al Baix Empordà.

Aquesta prosperitat durà fins a la Primera Guerra Mundial, malgrat l'aparició de la competència de Portugal i del Regne Unit, la puja dels duaners a França i la pèrdua de les colònies espanyoles. Aquests anys començà la fabricació d'aglomerats de suro i també de paper. El conflicte bèl·lic afectà negativament la indústria, que es recuperà breument amb posterioritat sense assolir els nivells de l'època de preguerra i fins la Gran Depressió dels anys 1929 i següents.

Després de la Segona Guerra Mundial s'inicia l'etapa actual plena d'oscil·lacions. D'una banda, amb la forta competència del plàstic, d'altra banda, la comarca es troba amb una forta degradació de la matèria primera i amb la necessitat d'importar-la dels competidors portuguesos.

La mà d'obra ocupada va tenir una punta l'any 1913 superant a

¹¹ La bibliografia bàsica és la següent:

- BARBAZA, Y, *Le paysage humain de la Costa Brava*, Armand Colin, París, 1966
- CAMPISTOL, P.- LLOCH, E., *Les conseqüències comarcals del turisme a la Costa Brava: de Sant Feliu de Guíxols a Palamós*, Banca Catalana, Barcelona, 1972
- MEDIR, R., *Historia del gremio corchero*, Alhambra, Madrid, 1953

bastament la de 1884. La davallada dels anys 1960 i 1970 és considerable, tot i que revela que la indústria centenària encara aconsegueix mantenir un embalum d'ocupació considerable. La indústria surera és la que ocupa més persones al Baix Empordà, a part d'algunes activitats industrials puntuals del cautxú a Palamós, dels manipulats de paper a Sant Feliu de Guíxols, d'algunes tèxtils i de la construcció disperses i de les ceràmiques de La Bisbal.

1.5.2 El turisme ¹²

La popularització del que constitueix el turisme, sector central de la Costa Brava, es produeix els anys cinquanta, tot i que el seu descobriment internacional cal datar-lo els anys trenta. En efecte, es produeix aleshores una forta demanda turística estrangera amb una progressió anual molt ràpida i, en resposta, s'improvitza un equipament turístic que en pocs anys adquireix grans dimensions. L'economia comarcal experimenta una gran reactivació i la indústria de la recepció turística entra en un clima d'eufòria que anirà cedint a mesura que ens acostem als anys setanta. S'ha acabat l'etapa daurada del turisme. L'equipament turístic anirà creixent i cap els anys vuitanta el ritme es frenarà considerablement.

Pràcticament, doncs, tot l'equipament turístic sorgí durant els anys en què el país visqué sota el règim franquista. Per tant, estava marcat pel triomfalisme de la política turística i per la instrumentalització política i econòmica que se'n va fer. L'administració d'aleshores estava obsessionada em maximitzar el creixement turístic a curt termini i n'alimentà els mecanismes especulatius lligats a l'ocupació del territori i a la febre de la construcció. El desordre fou generalitzat i l'important era créixer al preu que fos, sense tenir compte dels aspectes urbanitzatius col·lapsadors i profundament negatius econòmicament. El desordre en qüestió denunciava l'absència de planificació i de programació econòmica.

Quan arriba la planificació física del sòl, només es fa que legitimar el desordre consentint deliberadament en la seva infracció sistemàtica. Es generen estrangulaments diversos que, a la llarga i sobretot a curt termini, es fan molt difícils de corregir. L'augment de la competència, l'evolució física i econòmica de l'entorn, la pressió de les exigències de residència secundària i de lleure de la societat catalana, la reducció

¹² La bibliografia consultada és la següent:

- ARAGO, N.- CASERO, J.- GUILLAMENT J.- PUJADES, P., Girona, grisa i negra, Ed.62, Barcelona, 1972
- CALS, J., La Costa Brava i el turisme, Kapel, Barcelona, 1982
- CENTRE D'ESTUDIS TECNICS TURISTICS, Tipologia del empresario hotelero gerundense, Cambra Oficial de Comerç i Indústria de Girona, Girona, 1975
- CENTRE D'ESTUDIS TECNICS TURISTICS, Anàlisi de l'oferta i la demanda turístiques a l'àrea mediterrània en relació amb la Costa Brava, Patronat de Turisme de Girona, Girona, 1977
- GIBERT, A., El crac turístic de la Costa Brava, Cambra Oficial de Comerç i Indústria de Girona, Girona, 1972

progressiva de la duració de la temporada aniran modificant les expectatives industrials. Tres o quatre anys abans de la crisi energètica dels anys setanta, ja es parla de crisi hotelera i de crisi turística. La demanda turística exterior afluïxa considerablement i els efectes de la inflació que dominava l'economia espanyola feien la resta.

Hi ha un element fonamental per a comprendre l'economia turística del litoral del Baix Empordà: la gran presència de negocis familiars concebuts com a fonts complementàries d'ingressos, gran part pertanyents a l'economia submergida. Malgrat el seu embalum, la funció pròpiament turística perd importància relativa. El que realment s'incrementa és la residència secundària i les activitats de lleure i recreació. Si alguna revalorització turística s'ha notat ha estat deguda a l'encariment del transport.

Hom no es pot deixar emmirallar pel grans moviments de persones i de vehicles que s'hi mouen durant dos mesos d'estiu. Això no permet fer extrapolacions excessives de cara al futur econòmic comarcal.

El canvi polític dels darrers anys ha afavorit disposar d'una política territorial i urbanística més bona que en el passat. Es indiscutible que s'ha notat una gran millora en les polítiques turístiques, tot i que encara hi ha serioses dificultats per a superar els desordres històrics i les visions no empresarials en el camp de la indústria turística.

1.6 La tipologia de les llars

La densitat mitja familiar pel 1991 al Baix Empordà era de 3'17 membres per família. Es tracta d'un índex que es correspon a una població on la immigració no ha arribat a densificar extraordinàriament la composició de l'embalum de les famílies. En efecte, l'experiència ens diu que, quan un col·lectiu humà es troba afectat per una important immigració, la densitat mitja familiar arriba fàcilment a la cota dels 4 membres per família. I en aquest sentit tant al Baix Empordà com a cap dels seus municipis aquesta densitat no excedeix els 3'5 membres per família. Hem de dir que, des de la dada de la densitat familiar, no ens atrevim a denunciar símptomes de desorganització familiar que puguin ser un indicador estructural de presència d'alumnes amb especials dificultats.

Ens interessa ara veure si la composició dels tipus de família existents a la comarca ens permet fer induccions entorn del tema que ens interessa, és a dir, presenta indicis de desorganització familiar que ens permetin apuntar des del punt de vista estructural indicadors de factors de risc en els menors.

En aquest sentit, ens interessa veure la importància relativa de dues variables que són sengles indicadors de desorganització familiar: la proporció de les "llars no familiars unipersonals" (sense ser pròpiament família, es tracta de llars que estan al càrrec d'una sola persona) i la de les "llars familiars

unifamiliars" (famílies monoparentals integrades per homes o dones sols amb fills com a resultat de processos de separació, divorci o defunció).

El quadre que segueix es limita a donar la relació dels municipis que a la comarca del Baix Empordà es singularitzen per la proporció relativa de llars que més embalum tenen de cadascun dels dos tipus de desorganització familiar considerats. En el benentès que pràcticament la totalitat de les "llars no familiars" a la comarca (95'5%) només gaudeixen d'una persona que es troba al seu càrrec, és a dir, són "llars no familiars unipersonals".

Tipus de llars unipersonals, constituent o no família (1991)

	<u>Llars no familiars</u>	<u>Llars familiars unifamiliars</u>	<u>Total Llars</u>
Albons	18'6	6'3	(156)
Fontanilles	28'9	0	(38)
Garrigoles	25'5	2'6	(51)
Gualta	10'9	7'7	(73)
Jafre	24'6	3'3	(122)
Pals	15'-	3'9	(548)
La Pera	17'-	4'3	(106)
Rupià	26'1	2'-	(80)
Serra de Daró	17'-	4'5	(53)
Torrent	25'4	0	(55)
Ultramort	11'9	7'7	(59)
Ullastret	23'5	4'6	(86)
Vall-llobrega	25'-	0	(76)
Verges	20'9	1'3	(382)
Vilopriu	27'1	4'6	(59)
Baix Empordà	15'7	1'8	(28.288)

Font: Institut d'Estadística de Catalunya i elaboració pròpia.

Aquesta distribució no contempla en cap de les dues eventualitats la presència dels grans municipis de la comarca.

En primer lloc, pel que es refereix a la proporció de "llars no familiars" (que, recordem-ho, el 95'5% són "unifamiliars") en un context comarcal en el que la proporció (de cap manera alarmista) és del 15'7%, hi ha municipis que es troben amb proporcions molt més elevades. Són per ordre d'importància: Fontanilles, Vilopriu, Ruplà, Garrigoles, Torrent, Vall-llobrega, Jafre, Ullastret i Verges. En conjunt, aquests municipis estan formats per 949 famílies que suposen el 3'35% de totes les de la comarca.

En segon lloc, mirant la distribució de les "llars familiars unipersonals", en un context comarcal d'una proporció de l'1'8%, hi ha municipis que intensifiquen aquesta proporció de manera notable. Són, també per ordre descendent d'importància: Gualta, Ultramort, Vilopriu, Ullastret, Serra de Daró, La Pera i Pals. En conjunt, aquests municipis totalitzen 984 famílies, el 3'5% de totes les de la comarca.

Aquesta dada estructural ens aporta precisions com indicador de risc de problemàtiques específiques d'alumnes amb especials dificultats (sense de cap manera voler donar a les dades considerades un valor determinista). En tot cas, tenim unes pistes per a fer una atenció especial al problema donada la presència relativa en alguns municipis de petita dimensió de signes clars de desorganització familiar. I res més.

2. L'estructura escolar al Baix Empordà

2.1 Dos trets rellevants de la comarca

De la quantitat enorme d'informació elaborada, hem destacat només i únicament dues característiques que singularitzen el Baix Empordà quan considerem l'estructura escolar de la comarca. D'una banda, el pes relatiu important del sector privat tant pel que es refereix als centres escolars com als alumnes i, de l'altra, la composició per gènere dels alumnes repetidors (aproximació molt imprecisa del que s'entén per fracàs escolar, tot i que aquesta informació hauria de ser molt matisada).

2.1.1 La importància relativa del sector privat. Centres docents i alumnes

El quadre que segueix vol donar compte de la dependència pública o privada dels centres escolars i de l'alumnat, comparant la importància relativa de la nostra comarca amb les dimensions respectives de l'Alt Empordà i les de la totalitat de Catalunya.

La pregunta que encamina aquesta aproximació, és la següent: Es la del Baix Empordà una estructura escolar marcada per una presència significativa del sector privat? La sospita neix del fet de la pluricentralitat de la comarca que, com hem vist anteriorment, juga un paper demogràfic rellevant i, possiblement, això es tradueix també en una pluricentralitat educativa dels grans municipis.

Heus aquí el quadre de referència:

Sectors d'ensenyament comparats: Baix, Alt Empordà i Catalunya
Centres docents i alumnes (1994-1995). Xifres relatives

<u>Centres</u>	<u>Baix Empordà</u>		<u>Alt Empordà</u>		<u>Catalunya</u>	
	<u>Públic</u>	<u>Privat</u>	<u>Públic</u>	<u>Privat</u>	<u>Públic</u>	<u>Privat</u>
Total centres	70'5	29'5	88'4	11'6	57'9	42'1
Ed. Infantil	47'1	52'9	76'9	23'1	34'-	66'-
(Infantil 1er c)	54'6	45'4	100'-	0	51'3	48'7
Infantil+EGB	83'3	16'7	91'9	8'1	69'5	30'5
Només EGB	0	100'-	50'-	50'-	30'8	69'2
Total	(43)	(18)	(68)	(9)	(1879)	(1365)

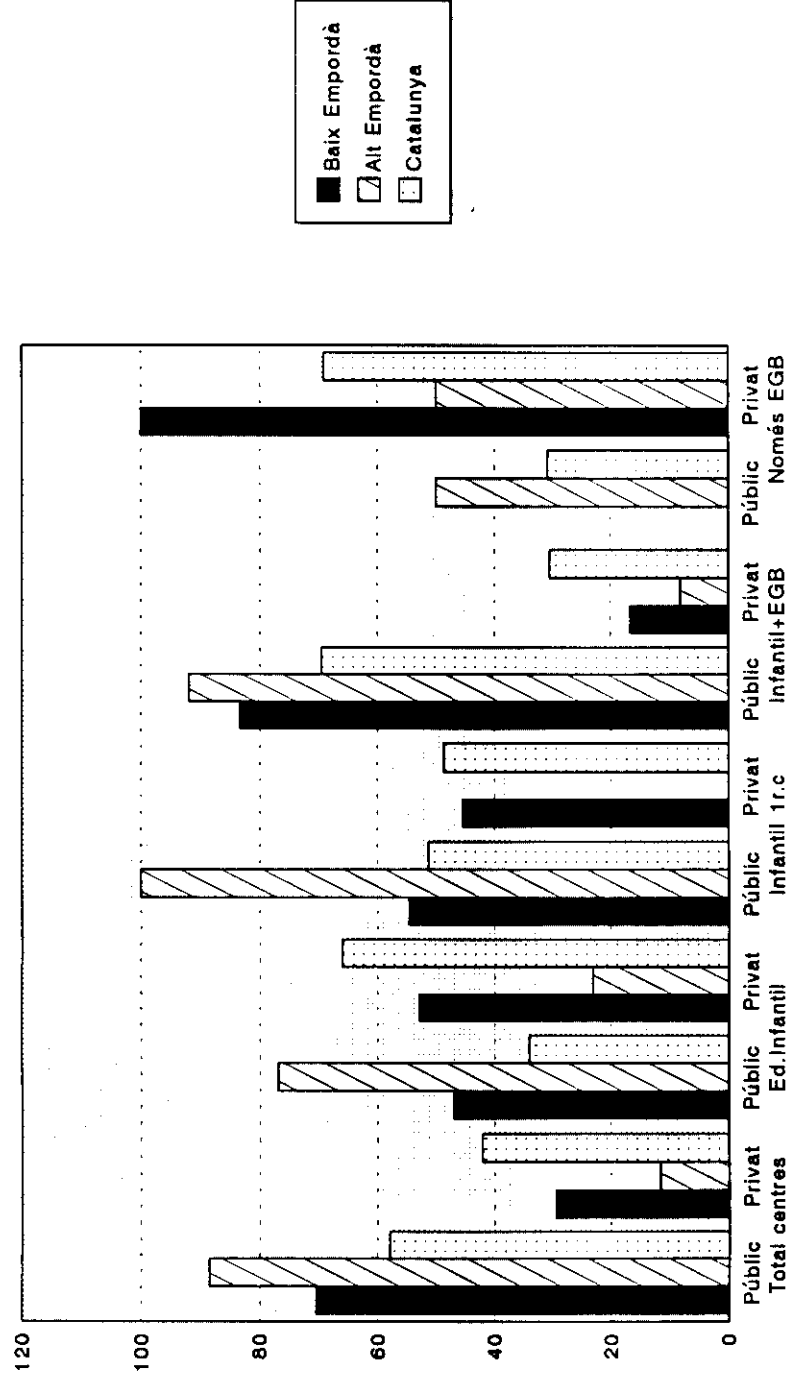
Alumnes

Ed. Infantil	69'5	30'5	77'4	22'6	54'1	45'9
EGB	72'4	27'6	81'9	18'1	58'1	41'9
Total	(9760)	(3872)	(11557)	(2780)	(496671)	(374744)

Font: Institut d'Estadística de Catalunya i elaboració pròpia.

Sectors d'ensenyament comparats

Centres docents (1994-1995)



Pel que es refereix tant als centres com als alumnes, s'ha de destacar l'enorme importància relativa que adquireix la presència del sector privat al Baix Empordà, molt per damunt de la comarca veïna i a una considerable distància de Catalunya on globalment el sector privat és clarament dominant en totes les dimensions considerades.

Aquest relleu del sector privat es presenta amb diferències notables comparant entre les dues comarques:

- de disset punts en la totalitat de centres, de trenta punts en l'educació infantil (amb una gran abundància comparada de llars infantils o guarderies al Baix Empordà)
- de vuit punts als centres que són a l'ensems de primària i d'EGB amb la característica que la totalitat de centres exclusivament d'EGB a la nostra comarca són privats
- de vuit punts superior pel que es refereix a l'alumnat d'educació infantil
- de nou punts i mig de l'alumnat d'EGB.

La comarca del Baix Empordà es singularitza per aquesta importància del sector privat.

A aquesta dada hauríem d'afegir que, també pel curs 1994-1995, hi havia un centre d'educació infantil privat subvencionat al Baix Empordà en contrast amb l'absència de subvencions a l'Alt Empordà en aquest nivell d'ensenyament i, pel que es refereix al centres privats de primària i EGB, tots eren concertats al Baix Empordà en contrast amb l'Alt Empordà on no tots els centres privats gaudien de concert.

Per altra banda, pel que es refereix als tutors d'educació especial, el sector privat del Baix Empordà disposava d'un tutor, mentre que a l'Alt Empordà tots els professionals amb aquesta tasca pertanyien al sector públic.

2.1.2 La discriminació dels repetidors en funció del gènere

Treballem encara amb les dades del curs 1994-1995. Es tracta de respondre a l'interrogant de saber si per la via de la repetició de cursos durant l'ensenyament primari o l'EGB podem arribar a tenir una pista orientativa, estructural i aproximada a la problemàtica de la inadaptació infantil a l'escola pel camí de les dificultats en l'aprenentatge.

La primera constatació a fer és que la repetició de cursos es concentra significativament arreu a l'anomenada segona etapa d'EGB. Concretament, els cursos sisè, setè i vuitè d'EGB. Vegem-ho:

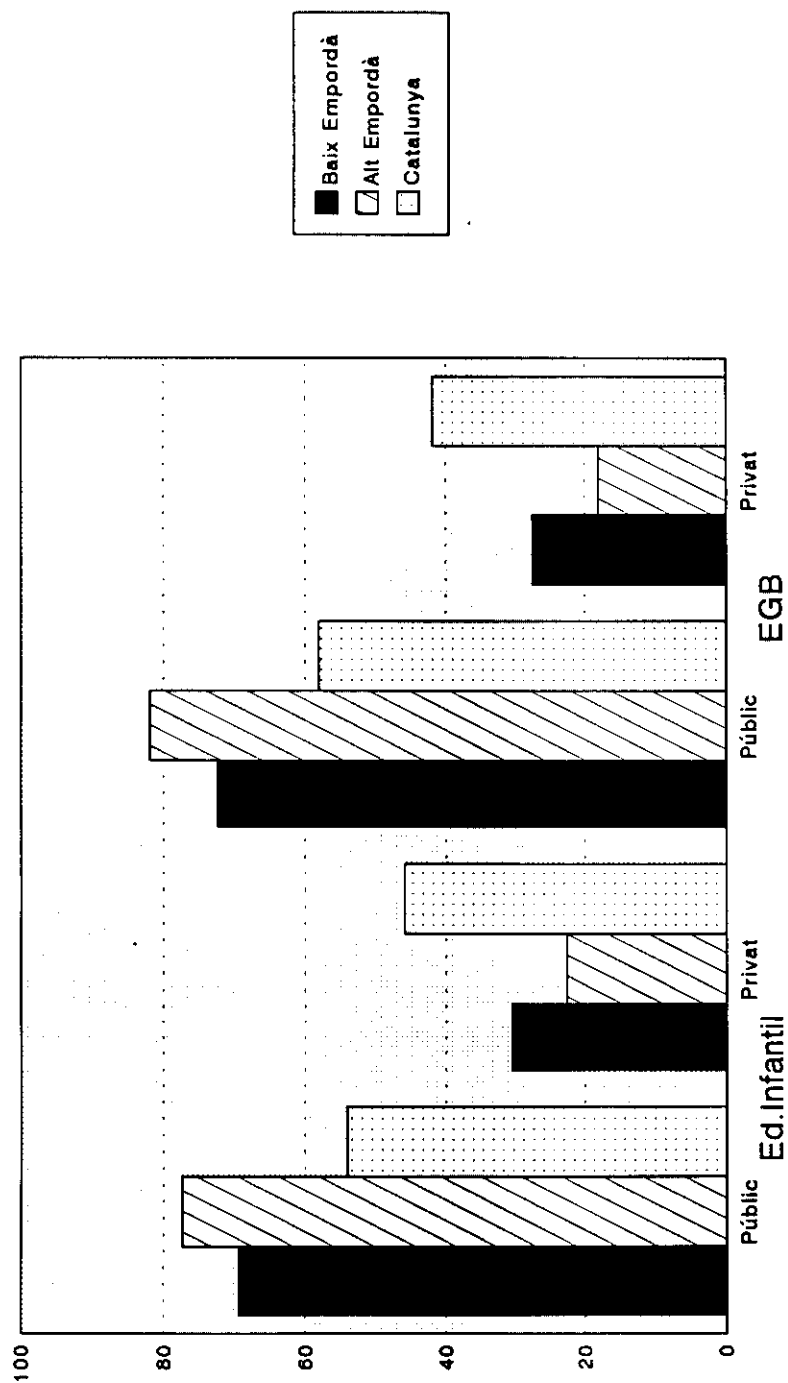
Primària EGB. Alumnes repetidors. Global i segona etapa.
En percentatge (1994-1995)

	<u>Repetidors</u>			<u>Repetidors 2a etapa</u>		
	<u>Públic</u>	<u>Privat</u>	<u>Total</u>	<u>Públic</u>	<u>Privat</u>	<u>Total</u>
	(sobre els alumnes escolaritzats)			(sobre els alumnes repetidors)		
Baix Empordà	1'3	1'6	1'4 (134)	66'3	33'7	73'1
Alt Empordà	1'6	2'8	1'8 (191)	68'7	31'3	68'6
Catalunya	1'3	1'8	1'5 (9275)	46'9	53'1	62'5

Font: Departament d'Ensenyament. Gabinet Tècnic.
 Estadística de l'Ensenyament i elaboració pròpia.

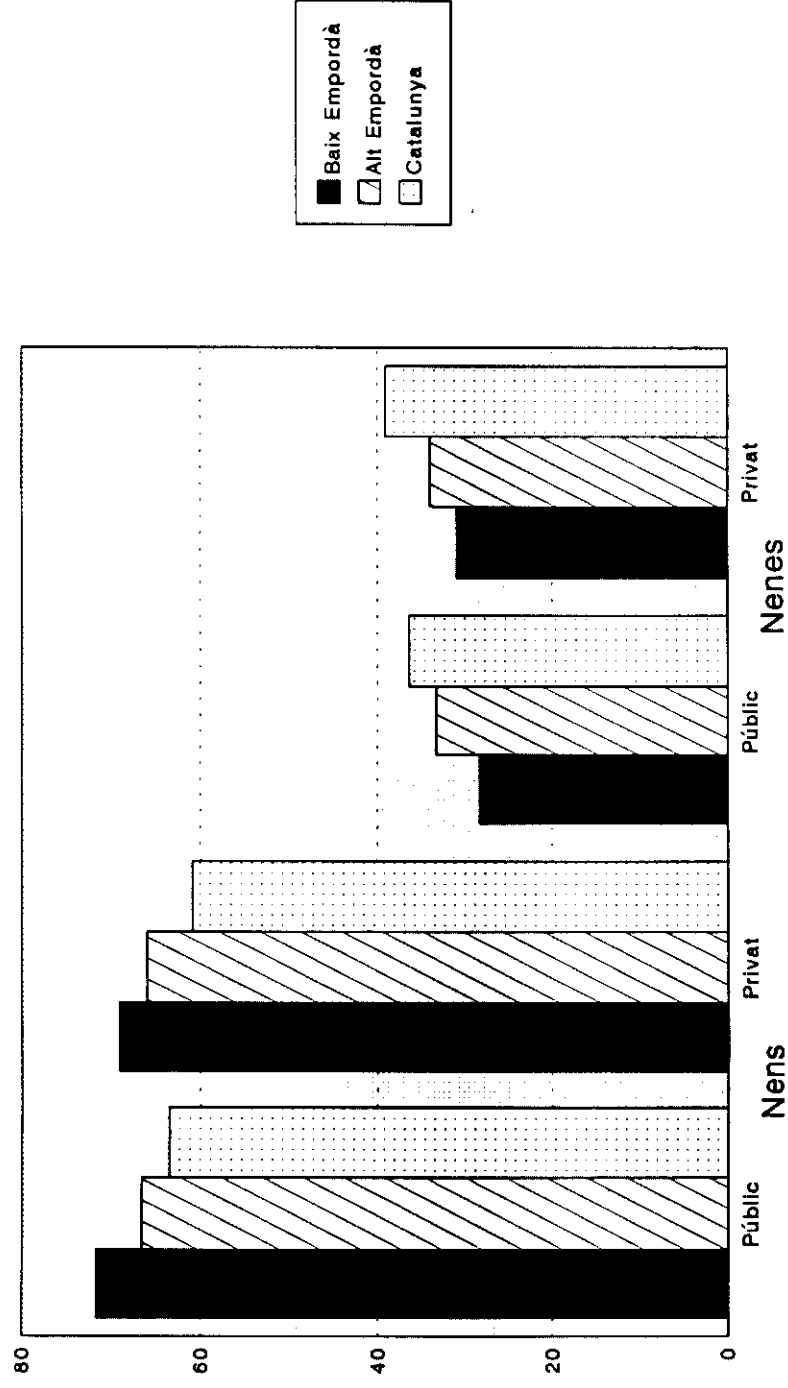
Sectors d'ensenyament comparats

Alumnes (1994-1995)



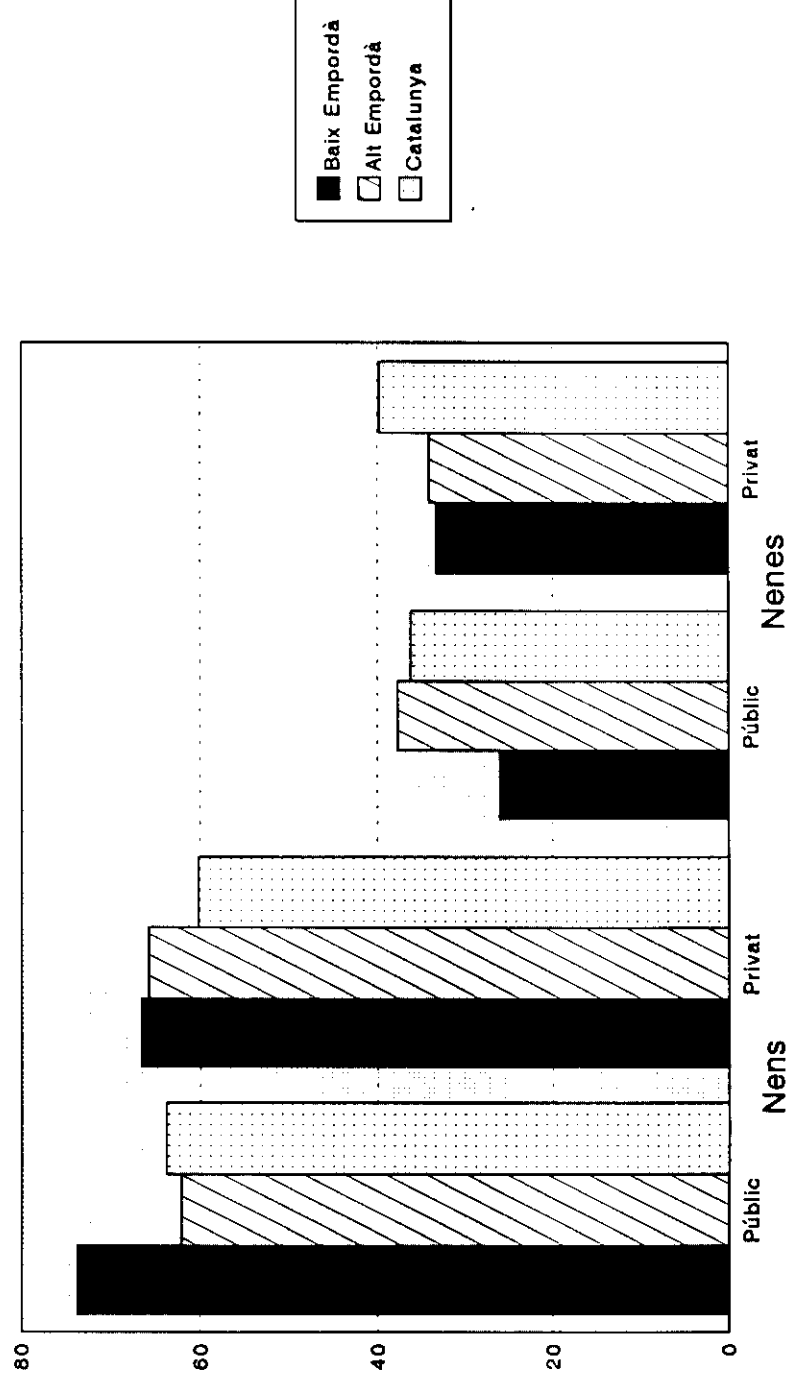
Primària i EGB. Alumnes repetidors

Global per sexes (1994-1995)



Primària i EGB. Alumnes repetidors

Segona etapa per sexes (1994-1995)



Pel que es refereix al nombre proporcional de repetidors, el Baix Empordà es manté perfectament dintre la mitja catalana, àdhuc ostentant una relació lleugerament inferior tant al sector privat com a la comparació global de la proporció de repetidors.

El quadre precedent ens alerta sobre la gran importància en cadascuna de les dimensions considerades dels repetidors a la segona etapa, és a dir, a les edats aproximades de la primera adolescència: els 11, 12 i 13 anys. El fet s'agreuja considerablement al Baix Empordà (més de deu punts per sobre de Catalunya i més de quatre per sobre de l'Alt Empordà).

Si tenim compte dels sectors d'ensenyament, tant a l'Alt com el Baix Empordà l'embalum relatiu dels repetidors del sector públic és considerablement superior per respecte de la mitja de Catalunya (més de dinou punts al Baix Empordà i quasi vint-i-un a l'Alt Empordà).

Referint-nos ara a la diferenciació segons el gènere, les dades ens revelen nous elements de reflexió entorn de la problemàtica específica dels alumnes repetidors. El quadre que segueix ho vol deixar ben explícit:

Primària i EGB. Alumnes repetidors. Global i segona etapa per sexes. En percentatge. (1994-1995).

	<u>Repetidors</u>		<u>Repetidors 2a etapa</u>	
	<u>Nens</u>	<u>Nenes</u>	<u>Nens</u>	<u>Nenes</u>
Baix Empordà				
Públic	71'7	28'3 (92)	73'8	26'1 (65)
Privat	69'1	30'9 (42)	66'6	33'3 (33)
Alt Empordà				
Públic	66'6	33'3 (138)	62'2	37'7 (90)
Privat	66'-	34'- (53)	65'8	34'1 (41)
Catalunya				
Públic	63'5	36'4 (4811)	63'8	36'2 (2722)
	60'9	39'1 (4464)	60'2	39'8 (3079)

Font: Departament d'Ensenyament. Gabinet Tècnic. Estadística de l'Ensenyament i elaboració pròpia.

El quadre precedent ens revela el considerable pes que tenen al **Baix Empordà** els nens repetidors del sector públic. Podem afirmar que el fenomen representa una tendència general arreu, però les proporcions s'agregen considerablement a la nostra comarca (més de vuit punts per sobre de Catalunya i més de cinc punts per damunt de l'Alt Empordà pel que es refereix als repetidors, i deu punts sobre Catalunya i quasi dotze sobre l'Alt Empordà si parlem dels repetidors a la segona etapa). En principi, són els nois d'aquest sector els que poden presentar més problemes pel que es refereix a les necessitats educatives especials.

Segons aquestes informacions entorn dels repetidors, doncs, els crits d'atenció entorn del risc de tenir necessitats educatives especials al Baix Empordà, són: seguir l'ensenyament a la segona etapa, trobar-se al sector públic i ser del gènere masculí. Indicadors que només han de fer que invitar a fer atenció sobre d'on poden néixer els problemes veritablement.

2.2 L'estructura escolar per municipis

Anem a veure, finalment, alguns aspectes que ens semblen d'interès: la descripció de la distribució escolar a la comarca, el pes dels grans municipis en la concentració escolar, la densitat escolar d'alumnes per aula el 1993 i l'estructura escolar actual aquest 1996. Les unitats d'anàlisi seran ara els municipis de la comarca.

2.2.1 Alguns elements de la distribució escolar

Aquesta aportació serà tanmateix descriptiva i ben poc analítica i amb referència al curs 1994-1995 a partir de les dades proporcionades pel Departament d'Ensenyament. Ens limitem a referenciar la distribució escolar a la comarca.

Diem, abans de tot, que hi ha al Baix Empordà divuit centres privats sense tenir compte de les seves diferenciacions de nivells, infantil o Primària-EGB. Pràcticament tots ells s'ubiquen a les grans poblacions: cinc a Palafrugell i Palamós, tres a Sant Feliu de Guíxols i Torroella de Montgrí i un a La Bisbal i Calonge.

La relació dels centres públics al Baix Empordà és la següent:

- quatre a Palafrugell i Sant Feliu de Guíxols
- tres a Begur, La Bisbal, Castell-Platja d'Aro, Torroella de Montgrí i Cruïlles-Monells-Sant Sadurní
- dos a Calonge, Corçà, Palamós i Santa Cristina d'Aro
- un a Albons, Bellcaire d'Empordà, Colomers, Foixà, Gualta, Mont-ras, Pals, Parlavà, La Pera, Ullà, Ullastret i Verges.

Hi ha vuit centres públics dedicats exclusivament a l'educació infantil. Són a: Begur, La Bisbal, Castell-Platja d'Aro, Corçà, Palafrugell, Sant Feliu de Guíxols, Santa Cristina d'Aro i Torroella de Montgrí.

N'hi ha nou de privats dedicats a la mateixa labor en exclusiva:

- tres a Palamós
- dos a Palafrugell i Torroella de Mongrí
- un a Calonge i Sant Feliu de Guíxols

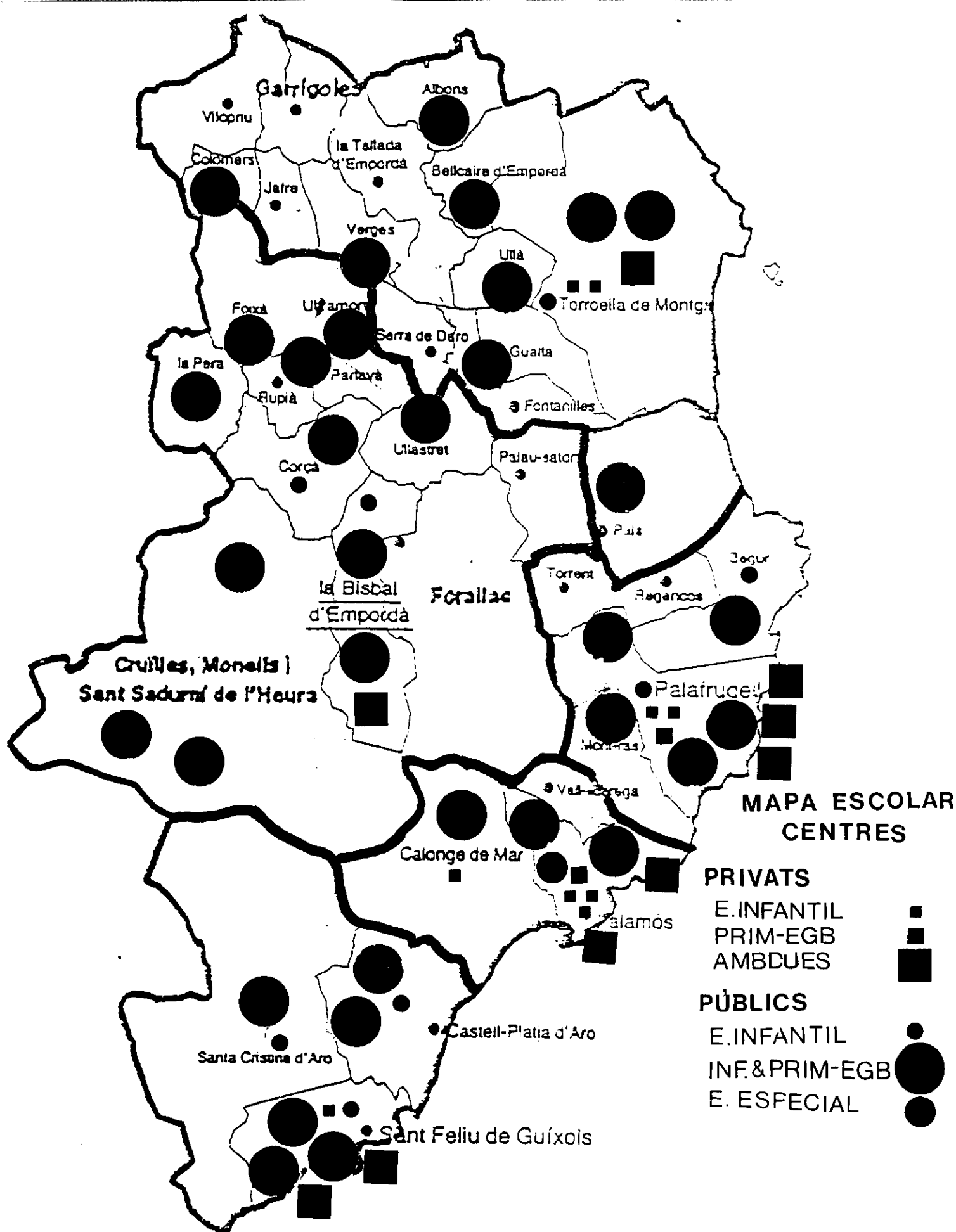
Els dos centres privats exclusivament dedicats a l'EGB són a Palafrugell i Palamós.

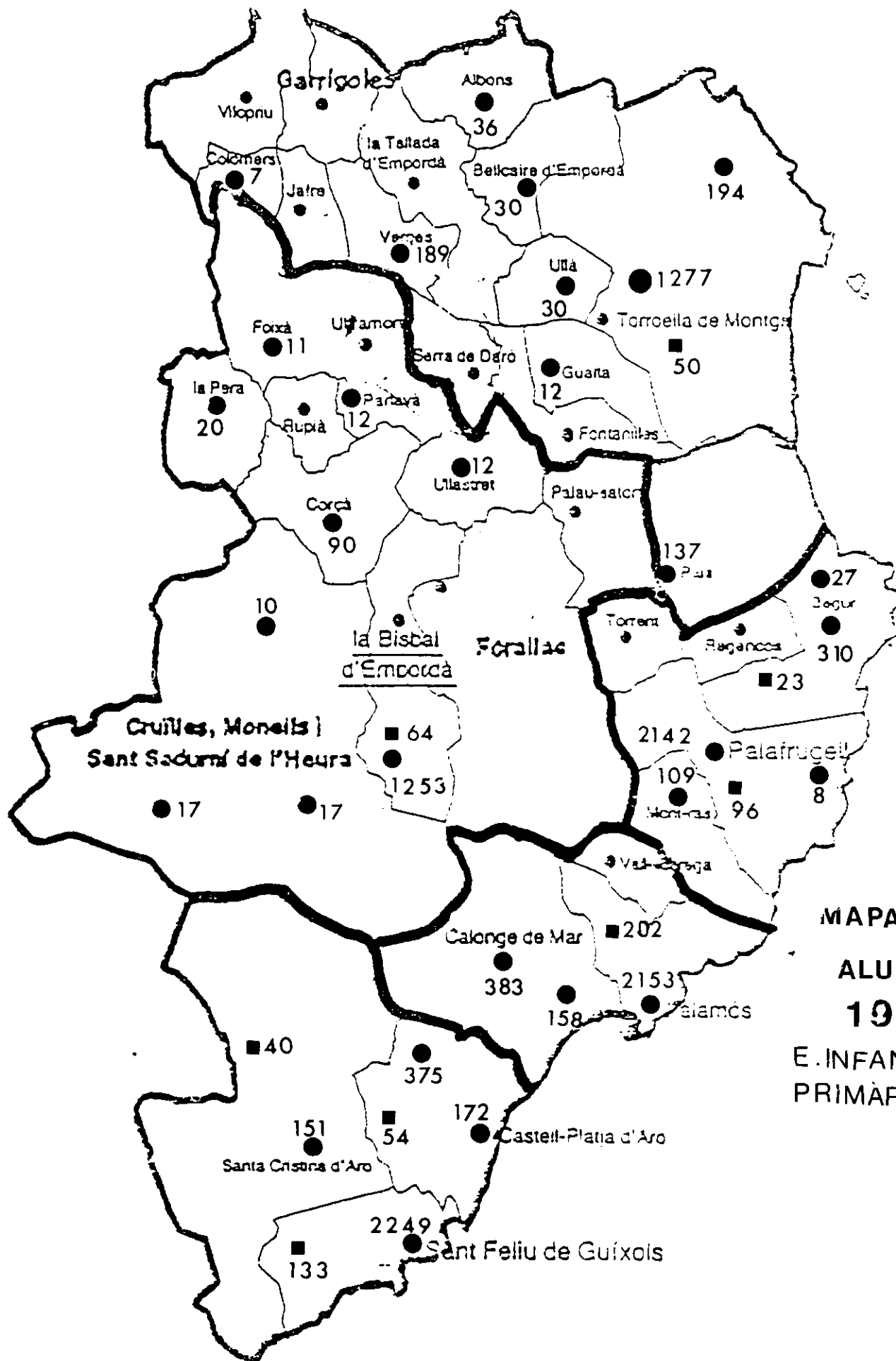
Hi ha vuit tutors d'educació especial en ensenyament públic:

- dos a Palafrugell i Sant Feliu de Guíxols
- un a Begur, La Bisbal, Palamós i Torroella de Montgrí.

L'únic centre privat que disposa d'aquest recurs és a Palamós.

Aquesta descripció ens permet veure com els grans municipis juguen un notable paper de concentració de l'escolarització a la comarca, tant pel que es refereix al nombre de centres com pel que es relaciona amb el sector privat d'ensenyament. Anem a quantificar aquesta primera constatació.





MAPA ESCOLAR
ALUMNAT
1996
 E. INFANTIL ■
 PRIMÀRIA-EGE ●

2.2.2 El pes dels grans municipis al Baix Empordà

Intentem de dimensionar aquesta importància dels grans municipis del Baix Empordà a tenor de l'embalum global de l'alumnat concentrat als seus centres escolars.

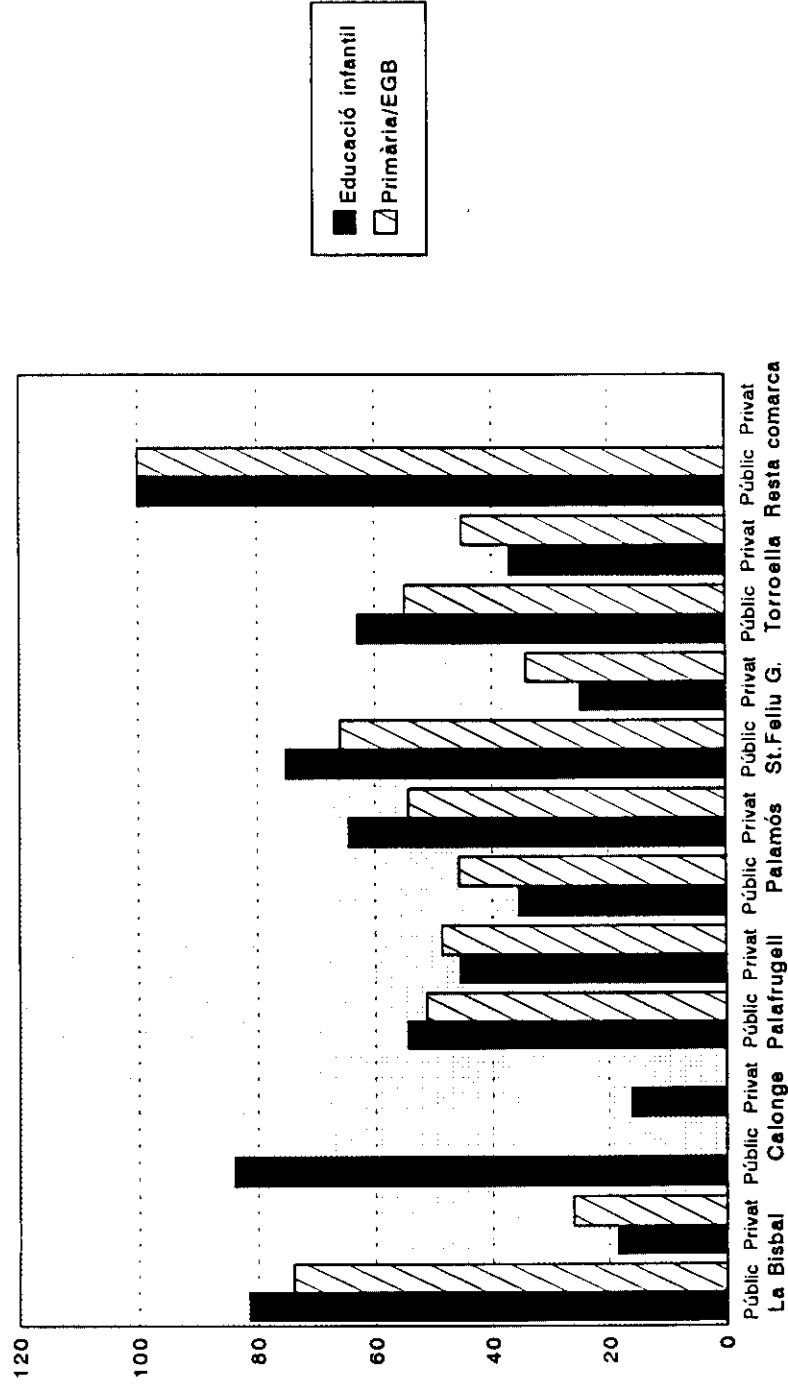
Diferenciarem l'educació infantil i l'educació primària o l'EGB en funció de l'atenció rebuda segons sectors d'ensenyament, tenint present que els municipis que fem constar a les distribucions que segueixen són els únics que compten amb escoles privades en el context del Baix Empordà (pel que es refereix a l'educació infantil, hem inclòs Calonge donat que, a més dels grans municipis, és l'única població de la comarca que té un centre d'educació infantil a la seva demarcació).

Alumnat d'educació infantil i Primària/EGB. (Curs 1994-1995)
Per sectors d'ensenyament

<u>%/comarca</u>	<u>Públic</u>		<u>Privat</u>		<u>T o t a l</u>	
	<u>N</u>	<u>%</u>	<u>N</u>	<u>%</u>		
La Bisbal						
E. Infantil	298	81'4	68	18'6	366	10'4
Prim/EGB	720	73'9	254	26'1	974	11'4
Calonge						
E. Infantil	155	83'9	30	16'2	185	5'3
Palafrugell						
E. Infantil	352	54'5	294	45'5	646	18'4
Prim/EGB	855	51'3	811	48'7	1.666	19'4
Palamós						
E. Infantil	219	35'4	399	64'5	618	17'6
Prim/EGB	676	45'7	803	54'3	1.479	17'3
Sant Feliu Guíxols						
E. Infantil	523	75'1	173	24'8	696	19'8
Prim/EGB	1.156	65'9	597	34'1	1.753	20'5
Torroella Montgrí						
E. Infantil	237	63'-	139	37'-	376	10'7
Prim/EGB	559	54'9	459	45'1	1.018	11'8
Resta comarca						
E. Infantil	628	100'-	---	---	-----	17'8
Prim/EGB	1.672	100'-	---	---	-----	19'5
Comarca						
E. Infantil	2.412	68'6	1.103	31'4	3.515	100
Prim/EGB	5.638	65'8	2.924	34'1	8.562	100

Font: Departament d'Ensenyament. Gabinet Tècnic.
 Estadística de l'Ensenyament i elaboració pròpia.

Alumnat d'educació infantil i Primària/EGB Per sectors d'ensenyament (1994-1995)



2.2.3 La densitat escolar el 1993

L'indicador de la densitat escolar pot tenir la seva importància com element infraestructural que condiciona les circumstàncies ambientals en les que es realitza la transmissió educativa. Sense voler donar-li una valoració determinista, la densitat escolar s'ha de tenir en compte com a variable indicativa. A una densitat raonable d'alumnes per aula hi correspon unes condicions externes de transmissió educativa que permeten treballar pedagògicament amb una concreta eficiència i eficàcia i, per tant, es pot afrontar amb certes garanties la presència d'alumnes amb necessitats educatives especials. A una excessiva densitat d'alumnes per aula, sabem que l'activitat pedagògica es fa difícil i, per tant, fa molt més complexa la presència hipotètica d'alumnes amb especials dificultats. Aquesta és la raó de voler treballar sociològicament aquesta variable.

Les dades referenciades ara corresponen a l'any 1993 i, per a simplificar l'exposició, ens limitem a donar la relació, no per centres sinó per municipis que al Baix Empordà excedeixen de la densitat mitja de la comarca, tant pel que es refereix a l'educació infantil com a l'ensenyament primari/EGB i segons es tracti de l'ensenyament públic o privat.

Densitat alumnes/aula (1993)

	<u>Educació Infantil</u>		<u>Primària/EGB</u>	
	<u>Públic</u>	<u>Privat</u>	<u>Públic</u>	<u>Privat</u>
Begur	----	----	23'6	----
La Bisbal	20'2	25'3	26'5	32'5
Calonge	19'6	----	----	----
Castell-Platja A.	----	----	24'1	----
Palafrugell	20'5	28'5	25'6	----
Palamós	21'-	----	24'-	35'2
Pals	19'5	----	----	----
S.Feliu G.	19'3	23'8	25'1	----
Torroella M.	22'7	----	23'3	----
Baix Empordà	18'3	23'7	22'2	32'2
Catalunya	22'2	22'3	26'5	30'8

Font: Institut d'Estadística de Catalunya i elaboració pròpia.

En ambdós ensenyaments, la densitat d'alumnes per aula en el sector públic és vertaderament molt baixa al Baix Empordà per respecte a Catalunya. En aquest sector els municipis que ens donen un paràmetre més notable a la comarca, sobredimensionen escassament la mitja catalana (Torroella de Montgrí en l'educació infantil, i La Bisbal, Palafrugell i Sant Feliu de Guíxols en l'ensenyament primari/EGB). Pel que es refereix, doncs, al sector públic no hi ha lloc a alarmismes.

Una altra situació tanmateix força diferent és la del sector privat. En tots dos ensenyaments la mitja del Baix Empordà supera ostensiblement la de Catalunya. En aquest sentit, creiem poder afirmar que hi ha alguns municipis que generen la sospita de densitats excessives (Palafrugell i La Bisbal en la densitat d'alumnes per aula en l'educació infantil i Palamós als nivells de l'ensenyament primari/EGB). Es tot el que ens permeten dir aquestes dades. I, encara, hauríem d'estar segurs d'altres variables que en aquests moments desconeixem: per exemple, els recursos de personal i d'equipament dels quals disposen efectivament els diversos centres escolars. Això fa que, com dèiem més amunt, aquesta dada de la densitat escolar sigui, tanmateix, força imprecisa.

2.2.4 L'estructura escolar actual (1996)

Aquesta darrera i actualitzada informació neix de la consulta directa realitzada als cinquanta-quatre centres escolars de la comarca per a la realització d'aquesta recerca. Fem constar en apèndix el nom i la dependència pública o privada de cadascun d'aquests centres educatius, tenint compte que només podem fer distincions entre els centres que són exclusivament escoles bressol dels que inclouen a l'ensens l'ensenyament primari i EGB. La distribució dels centres i de l'alumnat per nivells i dependència, és la següent:

	<u>centres</u>	<u>alumnes</u>
Escoles bressol.....	10.....	662
Primària/EGB privat.....	9.....	3.811
Primària/EGB públic.....	35.....	7.816
Total.....	54.....	12.289

L'embalum dels centres és molt divers. Pel que es refereix a les llars infantils, l'interval es mou entre les 23 places de l'escola bressol Ses Felugues de Begur a les 133 de l'escola bressol de Sant Feliu de Guíxols. En general -i no ens sorprèn de cap manera- a l'ensenyament infantil hi predominen els centres petits. I, en conseqüència, hi ha pocs alumnes amb necessitats educatives especials en aquest tipus de centres, tal i com ja hem analitzat anteriorment.

Pel que fa referència als centres públics de Primària/EGB, d'una banda, hi ha un reguitzell de petites escoles rurals (Albons, Colomers, Belcaire d'Empordà, Monells, Foixà, Sant Sadurní de l'Heura, Gualta, Ullastret, Esclanyà, Cruïlles, Llofriu, Parlavà, La Pera i Ullà) que apleguen en conjunt un col·lectiu de 276 alumnes. Aquestes tampoc tenen un embalum significatiu d'alumnes amb especials dificultats.

D'altra banda, contemplem en aquest grup algunes escoles d'un embalum mitjà entorn dels 100 o 150 alumnes (Corçà, Verges, Castell-Platja d'Aro, Sant Antoni de Calonge, Santa Cristina d'Aro, l'Estartit, Pals i Mont-ras) i que en totalitzen 1.200 d'alumnes. Aquí hom contempla com en alguns casos l'esforç d'integració d'alumnes amb especials dificultats comença a ser significatiu.

Finalment, hi ha els grans centres públics de la comarca:

Palafrugell (2)
 Begur, Sant Feliu de Guíxols (3)
 Torroella de Mongrí, La Bisbal d'Empordà (2)
 Calonge, Palamós (2)
 Castell-Platja d'Aro

que globalitzen un important col·lectiu de 6.044 alumnes escolaritzats amb una remarcable presència d'alumnes amb especials dificultats en règim d'integració escolar.

No tant contrast hi ha als centres privats de Primària/EGB movent-se en un ampli interval entre els 285 i els 702 alumnes (La Bisbal, Sant Feliu de Guíxols (2), Palamós (2), Palafrugell (3) i Torroella de Montgrí) escolaritzant conjuntament un col·lectiu de 3.811 alumnes i amb una relativa presència notablement inferior d'alumnes amb especials dificultats.

L'índex respectiu d'integració d'alumnes amb especials dificultats a les grans escoles del Baix Empordà és, segons els sectors el següent (prenem com a índex la relació entre un alumne amb especials dificultats i la totalitat dels alumnes escolaritzats).

sector públic: 58'11 alumnes escolaritzats/alumne integrat.
sector privat: 112'08 " " " "

La diferència numèrica ens estalvia qualsevol comentari.

Induccions generals

1. El Baix Empordà és una comarca policèntrica en la qual cinc municipis podrien ostentar-ne perfectament la capitalitat: La Bisbal, Sant Feliu de Guíxols, Palafrugell, Palamós i Torroella de Montgrí. De fet, aquests cinc municipis (quatre, segons les "municipalies" de Casasses i Clusa per causa de l'apreciació que Palafrugell i Palamós formen una unitat natural) donen una singularitat a la comarca des del moment que tots ells generen cohesió. L'ambivalència d'aquesta característica cal notar-la.

D'una banda, tots ells tenen força de centralitat, però també és cert que poden diversificar la desorganització social nascuda de la concentració urbana que genera, a l'ensoms, uns efectes de segregació social marcada per la marginalitat perifèrica dels nuclis centrals i, per tant, per la conflictivitat relacional.

2. La demografia del Baix Empordà posa en evidència un progressiu procés d'envelliment. Almenys, el que és evident és la pèrdua ascendent d'efectius infantils (fins als 14 anys) en benefici dels altres grups d'edat. Aquesta tendència s'intensifica als grans municipis amb l'única excepció de Torroella de Montgrí.

3. Amb tot, el Baix Empordà incrementa demogràficament la seva població, però són els municipis petits els qui forcen aquest creixement global (amb l'excepció de Torroella de Montgrí). En el balanç comparatiu entre els dos factors que expliquen un increment de la població, els moviments migratoris en la dinàmica d'aquests petits municipis marquen la pauta, quedant la natalitat molt a un segon terme (amb l'excepció ara de la demografia natalista de Mont-ras).

Pel que es refereix als grans municipis, la tendència actual és la gran davallada d'aquests moviments horitzontals de població, sobretot dels que provenen de la resta de l'estat espanyol, en benefici de les persones provinents de la resta de Catalunya. Tot ens fa pensar que es tracta d'un assentament degut a la conversió de la segona residència en primera, tendència clarament manifesta a Sant Feliu de Guíxols, Palamós i Torroella de Montgrí.

4. La dinàmica natalista del Baix Empordà és més forta que la de la globalitat de Catalunya, però, pel que es refereix als grans municipis de la comarca, aquesta natalitat és a la baixa en general, si exceptuem Palamós, La Bisbal i Torroella de Montgrí.

La comparació definitiva entre els dos components del creixement demogràfic al grans municipis de la comarca, ens confirma el poc pes relatiu dels moviments migratoris (davallada forta a La Bisbal, a Sant Feliu de Guíxols i, sobretot, a Palafrugell on l'estancament migratori és molt anterior al 1990) i la importància del pes relatiu de la natalitat. Aquest pes s'accentua a Palamós i Torroella de Montgrí.

5. Tots els grans municipis de la comarca són importants i destacats centres de concentració de població escolar. Aquesta dada l'hem trobada des de diversos indicadors fins el punt d'aplegar les 4/5 parts dels alumnes del Baix Empordà. Això vol dir que hi ha una forta mobilitat infantil per raó d'estudis. Aquesta mobilitat afecta considerablement més a les noies que als nois (exceptuant Palafrugell). El desplaçament a peu és el predominant i, en l'eventualitat, s'empra més el transport privat que el públic tot i que aquests darrer tingui un cert relleu a La Bisbal, Palamós i Torroella de Montgrí.
6. Des del punt de vista estructural, s'observa al Baix Empordà un notable increment de la instrucció bàsica en els darrers anys.

Els baixos nivells d'instrucció es concentren en els residents que provenen, amb lleugers matisos, de la resta de l'estat espanyol, sobretot d'Andalusia. Pel que fa a aquest tema de la instrucció és que a hores d'ara un cert allau de població immigrada estrangera és la que ostenta els índexs més elevats de dèficits d'instrucció. Aquesta dada és manifesta a Palafrugell, Palamós i Torroella de Montgrí.

7. També des del punt de vista estructural, la desocupació de la població activa no és clarament un problema estadístic a la comarca, només Palafrugell entre els obrers industrials i Sant Feliu de Guíxols en el ram de l'hostaleria presenten índexs significatius.

Les activitats més colpejades per l'atur són les dels obrers industrials (on el predomini dels homes desocupats és manifest), l'hostaleria, les activitats comercials i les feines administratives (en les quals les dones desocupades hi són predominants). Tot amb tot, les proporcions de desocupació femenina són relativament més importants, accentuant-se el problema de manera considerable a Torroella de Montgrí, Palamós i Sant Feliu de Guíxols.

8. Des del punt de vista de l'estructura familiar, els símptomes més clars de desorganització social es troben en alguns petits municipis. Sense voler sobredimensionar la informació obtinguda, tenim ara unes pistes orientatives per a prestar atenció a un determinat i hipotètic risc darrera del qual engegar processos d'integració a l'escola ordinària d'alumnes amb especials dificultats.

9. Dues característiques donen un perfil singular a l'estructura escolar del Baix Empordà: la presència comparativament superior d'un sector privat, i la concentració relativa de repetidors a la segona etapa d'EGB, sobretot al sector públic i afectant notòriament més els nois que les noies.

Hi ha elements notoris d'estructura escolar que cal tenir en compte. Per exemple, el sector públic de l'ensenyament acull a les seves aules els dos terços de la població educativa comarcal. Per exemple, la densitat escolar d'alumnes per aula en el sector privat és exagerat en determinades circumstàncies, pel que es refereix a l'educació infantil, sobretot, a Palafrugell i La Bisbal i al nivell de primària/EGB, a Palamós.

APENDIX

Llistat de centres objecte de la consulta

1. Escoles Bressol

Palamós: Bambi i Montisbel.

Torroella de Mongrí: Barrufet.

Castell-Platja d'Aro.

La Bisbal: El tren petit.

Santa Cristina d'Aro: Guirigall.

Begur: Ses Felugues.

Sant Feliu de Guíxols.

Palafrugell: Tomanyí i Santa Teresa.

2. Centres Escolars Primària/EGB (quasi tots amb educació infantil)

A) Privats

La Bisbal: Cor de Maria.

Sant Feliu de Guíxols: Cor de Maria i Sant Josep.

Palamós: La Salle i Vedruna.

Palafrugell: Prats de la Carrera, Sant Jordi i Vedruna.

Torroella de Mongrí: Sant Miquel.

B) Públics

Albons

Begur: Doctor Arruga i l'Olivar Vell (Esclanyà).

Bellcaire d'Empordà: El Rajaret.

La Bisbal d'Empordà: Joan de Margarit i Mas Clarà.

Calonge: Pere Rosselló i Mare de Déu de la Mercè (Sant Antoni de Calonge).

Castell-Platja d'Aro: La Platja d'Aro i Vall d'Aro.

Colomers: El Jardí.

Corçà: El Rodonell.

Foixà.

Gualta.

Mont-ras: Torres Joanama.

Palafrugell: Barceló i Matas, Torres Joanama i Llofriu.

Palamós: Ruiz Giménez i Vila-Romà.

Pals: Quermany.

Parlavà.

La Pera: Pedra Blanca.

Sant Feliu de Guíxols: Gaziel, l'Estació i Baldiri Reixach.

Santa Cristina d'Aro: Pedralta.

Torroella de Mongrí: Guillem de Montgrí i Portitxol (L'Estartit).

Ullà: Puig Rodó.

Ullastret: L'Estany.

Verges: Francesc Cambó.

Cruïlles-Monells-Sant Sadurní: La Pedra Dreta (Sant Sadurní de l'Heura), Els Molins (Monells) i Les Gavarres (Cruïlles).

III. ANALISI DE LA DINAMICA DE LA INTEGRACIO ESCOLAR
D'ALUMNES AMB NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS
ALS CENTRES ORDINARIS

1. Introducció

L'interès fonamental de la nostra recerca es troba precisament en aquest apartat confeccionat a partir dels materials que han proporcionat les converses mantingudes en el llarg i ample de tres fronts: els professionals de l'ensenyament que intervenen directament o indirecta en la integració escolar d'alumnes amb necessitats educatives especials, els especialistes dels centres de la comarca que juguen més directament un paper en la integració i algunes famílies que pateixen la problemàtica en la seva pròpia estructura familiar.

El conjunt constitueix una panoràmica, validada de manera inqüestionable pel testimoni viu dels qui es troben immersos en aquest procés, amb les seves infinites possibilitats i les constants angoixes i interrogants.

Voldríem per la nostra banda desaparèixer darrera la tasca sistematitzadora dels discursos dels que es troben implicats de manera directa en el procés d'integració a l'escola ordinària d'alumnes amb necessitats educatives especials. La nostra feina és únicament posar ordre a un discurs que no en té massa d'ordre. Sense no gaire esforç imaginatiu, recorda la feina del copista medieval que es limitava a actualitzar i donar continuïtat als documents escrits que es podien perdre. Es així com es justifica el nostre treball: volem posar en relleu quelcom que seria lamentable que es perdés.

Darrera l'anàlisi del discurs que pretenem clarificar, s'hi conté l'essencial de la pràctica de la integració d'alumnes amb necessitats educatives especials i del procés que això suposa. De fet, és el que volíem conèixer: les dificultats pedagògiques que això comporta, des de la llar familiar a l'escola i des del centre escolar ordinari a les institucions especialitzades de la comarca.

Al cap i a la fi una de les coses que se'ns ha aparegut amb més evidència és que la integració escolar és només la porta d'entrada d'una futura integració social. I, per altra banda, també està molt clar que això no és un esforç que es pugui centralitzar en una escola qualsevol o una administració determinada, sinó que és un afer de molts. La realitat ens fa dir que es tracta d'un problema de societat.

2. Les necessitats educatives especials ni són fixes, ni es defineixen per paràmetres, sinó que són un continuum

Com es posa un barem o un límit que diferenciï entre l'alumne d'integració del que no ho és? Què volem dir quan al·ludim a "necessitats educatives especials"? Es fa difícil discriminar en un menor amb problemes d'aprenentatge els aspectes físics dels components ambientals, tot s'hi barreja i és un conjunt d'aspectes que defineixen la condició de l'alumne necessitat d'integració. Ningú pot definir exactament on és la barrera, és més, no és possible posar un llistó o un mur entre un nen d'integració i un que no ho sigui. El mestre observa quan el menor té tres o quatre anys allò més ostensible: no reacciona, no s'adapta, no avança, no lliga amb els companys, no connecta amb la mestra... Aquestes coses a vegades se superen, però en un programa normal de la classe, hi ha qui va quedant despenjat, endarrerit, marginat i va prenent ell mateix consciència que no arriba. Aleshores, tenim un alumne d'integració.

Esser un alumne d'integració o de l'àmbit de l'educació especial és un arbitrari, no és un concepte fix, ni una qüestió de barreres. Tots els alumnes tenen els seus problemes en un continuum de possibilitats i de dificultats. Se'n diuen d'integració quan tenen un dictamen de l'EAP que només hi serà quan les carències són molt evidents perquè, o surten de la norma, o es presenten com a molt diferents dels altres, o necessiten molta ajuda per a poder progressar, és a dir, són els que no progressen tot el que poden progressar amb la planificació que es fa pel grup de la classe. De fet, no està clara la frontera entre normalitat i desviació, no se'n pot donar una definició teòrica, sinó que és una convenció per a indicar unes necessitats excepcionals. Es tracta d'un concepte ampli que no ha de ser controlat per ningú, sinó que permeti i autoritzi a prendre decisions que puguin afavorir cada cas en el sentit de tendir vers la integració.

Pel que sembla, fins fa no gaire anys, els nens no seguien un sistema d'estimulació precoç i els pares anaven als centres d'educació infantil per lliure o volien matricular els seus fills a l'escola especial tot i que no observessin símptomes d'unes necessitats educatives especials, perquè pensaven que potser els seus fills tindrien dificultats a l'escola ordinària. I, encara, els primers temps de funcionament els serveis d'estimulació precoç estaven centralitzats a Girona. El sol fet de disposar del CDIAP (Centre de Desenvolupament Infantil Atenció Precoç) a Palamós ha canviat considerablement les coses. Ara la pràctica totalitat de demandes d'escolarització de nens petits amb discapacitats especials els fa el CDIAP.

Com que es treballa sobre nens molt petits, la detecció ja s'ha realitzat a la guarderia i el CDIAP fa una petitíssima i vaga aproximació a les característiques d'un determinat menor. No serà fins més tard a P3 o P4 que es disposarà d'una elaboració més acurada de tots els aspectes evolutius (els hàbits, la parla, el que fa o no fa) del bebè.

El que és evident és el que ens han subratllat els experts:

"Es diferent la problemàtica del nen petit, detectat aviat i que ha seguit prematurament el circuit, de la del nen que tot això ho ha realitzat de més gran des del moment que hi ha petites coses que han pogut passar desapercebudes i que es desperten quan es generen problemes a l'escola. En aquesta darrera situació no es pot fer tot aquest treball interdisciplinari de les primeres etapes. La manca de coordinació de recursos fa que aquests nans quedin despenjats. Els problemes hi són, però es coneixen més directament les implicacions quan tot ha estat vist aviat".

Qui realment realitza una valoració diagnòstica és l'Equip de Valoració i Orientació (EVO) de la Generalitat de Catalunya que determina el grau de disminució com a requisit indispensable per a accedir als avantatges (tècniques de reeducació, ajuts específics, etc.) que aquesta condició atorga a les persones. És l'única instància capacitada per a determinar si hi ha o no disminució. Com instància d'orientació, l'EVO aconsella ja un tipus o altre de centre escolar. De totes maneres, aquesta és una decisió fruit d'un dictamen que pren l'EAP (Equip d'Assessorament Psicopedagògic) en funció de la seva específica funció psicopedagògica. Quan s'acudeix a l'escola, la valoració diagnòstica ja sol estar llesta.

Aquesta valoració diagnòstica s'expressa amb unes categories: en un extrem, hi trobarem els qui estan a la categoria dels que necessiten una atenció individualitzada tot i podent seguir el ritme normal de la classe i, en l'altre extrem, hi trobarem els qui tenen més males condicions. I, efectivament, en un lloc o altre dels espais intermitjos s'ha de col·locar-hi el llistó.

No és pas fàcil determinar quan un alumne és o no d'integració. No depèn tant de la visibilitat física (el sensorial o motriu és molt clar) com d'altres variables. Totes les escoles diuen tenir alumnes que els seria aplicable el concepte de necessitats educatives especials i que no són considerats d'integració. Això es dona sobretot en el cas dels psíquics. Aquests acaben sent l'objectiu directe d'una observació lenta i constant: anar veient la seva evolució de mica en mica per a acabar fent-ne un seguiment. A vegades en aparença no es detecta un dèficit però certament hi és, potser que no es vegi és ocasionat per una manca d'alimentació o d'estimulació familiar. Es tracta de factors que són propis de la família i que tanmateix són incontrolables des del sistema educatiu. Això sol no justificaria, de cap manera, la presència de l'escola especial.

"El dictamen que prendrà l'EAP és, sobretot, una qüestió referida a gestionar els recursos. La valoració diagnòstica és un convencionalisme que el sistema necessita tenir. Només es vol fer referència a un tram educatiu d'alumnes que tenen més dificultats que la resta de la classe", diuen els professionals de l'EAP.

El que compta és el nivell de motricitat i de desenvolupament i la classificació en graus segons el dictamen (hi ha cinc nivells) no deixa de ser una mica contradictori: quan un alumne té dificultats, les té independentment de l'etiqueta: no es pot condicionar el suport a una determinada etiqueta. ("Un síndrome de down, per exemple, potser està millor predisposat a l'aprenentatge que una altra persona", ens han dit).

I això es dona, és a dir una certa burocràcia externa nascuda entorn d'un alumne que no ha arribat al centre com alumne d'integració i, per tant, sense el segell de les necessitats educatives especials acabarà no tenint dret a uns determinats recursos que li convindrien. Si se l'hagués considerat així, certament algú s'hauria mogut força abans.

No són pas pocs els casos en els quals la detecció d'una certa discapacitat s'ha fet simultàniament o poc després del moment del naixement. Són aquelles situacions clares en les quals àdhuc la manifestació externa és detectable físicament i que les instàncies assistencials hospitalàries posen en coneixement dels mateixos pares o responsables.

També, hi ha situacions que no es coneixen fins que la criatura assoleix l'any i mig, temps suficient per a adonar-se d'un cert retard per respecte als altres: no parla amb normalitat, no es desplaça amb facilitat, no respon a determinats estímuls...

Quan les deficiències són intel·lectuals o arranquen només de problemes d'aprenentatge, l'aula sol jugar un important paper. Els alumnes s'han matriculat com tots, des de l'aula s'ha detectat alguna discapacitat i el tutor s'ha adonat que un determinat alumne no pot seguir amb normalitat el ritme de la classe. Tot i que a totes les aules hi ha sempre alumnes de molts nivells -és més, cada nen té el seu ritme-,

(o, com ens han dit: "si ja cada un dels alumnes ordinaris és un món, imagina't què serà l'alumne amb necessitats educatives especials!").

hom s'adona que aquesta és un qüestió de graus: n'hi ha que van fent, altres que progressen lentament i altres que ho fan tan poc que quasi és imperceptible el seu progrés. Es una invitació urgent a estudiar-ne l'etiologia, perquè hi ha explicacions que són visibles externament (mongolisme, paràlisi cerebral) i altres en les quals no es veu res i només apareix que no segueixen tot ostentant necessitats personals amb greus mancances (no es comunica, manifesta uns trets de personalitat a través dels quals sempre va amb el cap baix, no imita, no segueix com tots els altres nens, etc.).

La veritable problemàtica de la integració es planteja amb tota virulència quan s'arriba a tercer curs, més o menys els vuit anys. Aleshores, hi ha alumnes que, per molta estimulació o suport que hagin tingut, pateixen una mancança fonamental que es manifesta simultàniament en la lectura, l'escriptura i el càlcul. Mentre s'estava amb els aprenentatges bàsics, tot i que n'hi hagi

que caminin més lentament, no es notava tant, però, quan s'arriba a la consolidació de la lectura, de les estructures d'aprenentatge i de raonament, de lògica, l'alumne cada vegada es distancia més.

El tutor manifesta, aleshores, el que ha estat observat i és quan comença a demanar suports a través de l'aula d'educació especial de l'escola, del Centre d'Estimulació Precoç (CDIAP) si és menor de cinc anys o de l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic (EAP) si és més gran. Conjuntament pensaran la forma d'articular un seguiment que, de cap manera, es pot confiar en solitari a només una instància de les que intervenen.

Els mestres d'una escola pública diuen:

"Anem fent proves fins que arribem a prendre una decisió. Quan has escoltat a tothom, dius: potser el millor és anar per aquí. I potser t'equivoques, però al final has de prendre una decisió".

Es així com moltes vegades és el tutor el que fa de primer filtre. Els problemes complexos de les barriades com, per exemple, les de Sant Feliu de Guíxols o les de Palafrugell, constitueixen ja un crit d'atenció sobre les problemàtiques dels alumnes que arriben a l'escola i moltes vegades prèviament a un dictamen oficial d'integració.

"Els qui defineixen les necessitats educatives especials dels alumnes som els tutors junt amb el psicòleg. L'equip ens el fem nosaltres", ens han dit des d'una escola privada.

Una vegada detectada la necessitat d'integració, són molts els professionals a intervenir-hi: el neuròleg, el psicòleg, el logopeda, el mestre de l'aula d'educació especial, el tutor, etc. Entre l'EAP i el mestre o tutor de l'aula aquella situació s'ha de treballar encara que hi hagi l'ajuda d'altres persones. El que sembla fonamental és que la intervenció sigui molt coordinada. Es tracta de partir de les possibilitats i necessitats de cada alumne i les mateixes expectatives sobre un alumne poden anar canviant pels pares, pels professors o pels professionals.

Un procés d'integració a una aula ordinària, abans que tot depèn de la capacitat d'un professor que, a l'hora d'ara es troba amb la possibilitat de força més recursos que no fa gaire temps i si, per la causa que sigui, les expectatives es van tancant, hi ha oportunitat de buscar alternatives (l'escola compartida, per exemple, de la qual en parlarem més endavant).

3. La integració, un problema existencial pel mestre

Que la integració comporti una feina individualitzada es va descobrint, perfilant i es va adquirint lentament. De fet, no és una qüestió fàcil. Malgrat que la integració a l'escola ordinària d'alumnes amb necessitats educatives especials es vagi entenent més, l'experiència viscuda pels mestres és que cada vegada que un nen amb aquests problemes arriba a l'escola, si es pot eludir d'agafar un grup on hi hagi un alumne integrat, es fa.

"Es veu com un problema greu afegit a la classe", ens han dit.

El decret d'integració de 1984 està operant en un context de desinformació o, almenys, d'informació deficient pel que es refereix a la mateixa mentalització dels mestres. Els indicadors són clars: molts d'ells pensen que el que es troba a l'aula desitja que el nen d'integració se'n vagi a part amb l'especialista com una descàrrega i delegant les pròpies responsabilitats educatives o, per altra banda, s'observa la dificultat que tenen molts mestres de comprendre per què un especialista està dedicant quatre hores de la seva feina a una atenció individualitzada o per què s'empren tants recursos només per un alumne. Hi ha dificultat a comprendre que no es tracta només de tenir un alumne problemàtic a l'aula, sinó que es tracta d'una persona que pot desbaratar absolutament l'organització de la classe precisament perquè cada nen amb problemes presenta realitats diferents.

Tenir una visió d'integració, una mentalitat d'integració no vol dir res més que pensar-hi amb aquests nens o voler-los tenir més enllà del nivell de l'educació infantil o del cicle inicial, és a dir, precisament quan la urgència acadèmica de transmetre uns continguts i de canviar rotativament de mestres, sembla que descarregui de responsabilitats la tasca de la integració. Hi ha el risc enorme que, donades les dificultats i la repartició de tasques, ningú es faci càrrec directament de la necessitat de la integració.

Mentalitat d'integració vol dir voluntat per elaborar el nivell conflictiu que sempre presenta la integració i fer-ne un disseny pedagògic. I els mateixos pares ens han dit que es fa necessària una certa mentalització ja des de l'escola de mestres perquè, almenys fins ara, està clar que els mestres no estan prou preparats ni saben com han de tractar normalment l'alumne amb necessitats educatives especials. Ens ho han expressat cruament:

"Si a un mestre li dius: 'aquest val per cinc', faria mans i mànigues per a tenir-ne cinc dels altres. Fan el magisteri i surten per ensenyar i que tots responguin a la primera. Quan hi ha problemes es pregunten, com es fa això? Esser competent en aquest tema vol dir saber com s'ha de moure amb vint i escaig alumnes i tan sols un com la nostra filla".

Hem pogut contemplar al Baix Empordà centres en els quals a nivell d'equip hi ha una fortíssima motivació i una gran predisposició i interès per a parlar del tema sense basarda. Tothom està d'acord que integrar un alumne quan es dóna una bona disponibilitat resulta àdhuc molt senzill.

"Quan, més enllà de la bona voluntat d'un mestre, és un moviment pedagògic de tota l'escola, estem en la bona ruta de la integració", ens han dit des dels serveis socials.

Per altra banda, hi ha escoles que s'hi neguen a partir de la tendència generalitzada a queixar-se sobre la manca de recursos, sobretot, sent certa l'evidència que s'està demanant un esforç quan s'està educant a un alumne amb necessitats educatives especials. Aquest és un argument recurrent. I no es pot negar que tenen raó. Però l'experiència demostra que a vegades amb menys recursos o amb uns suports escassos, també es pot treballar per la integració.

"Quan el mestre demana tants recursos és perquè se sap incapaç d'atendre aquell nen. No ha comprès que no es tracta d'estar-hi pendent durant les sis hores, aquest no és el camí de la integració", diuen els professionals de l'EAP.

"No pots deixar d'atendre un nen perquè diguis que no tens recursos. S'ha de planificar i buscar on sigui els recursos. Ningú té la vareta màgica", diuen des del CDIAP.

Aquesta lectura negativa de la integració adoleix d'una profunda ignorància sobre el que és la integració. A part de la natural prevenció o espant quan els mestres contempen que un alumne té problemes de parla, de comprensió o que es belluga molt. Així ho diuen uns pares:

"A la mestra al principi li feia certa cosa tractar amb la nostra filla, però després d'haver parlat amb ella, no hi ha hagut problema"

Perquè, si el mestre compara constantment amb els altres alumnes, s'adona que aquest alumne no avança, però sí ha assumit que pot arribar fins aquí i això es valora, aquell alumne ha avançat. Hi ha mestres que ni saben el que vol dir un grup flexible o el treball per racons a l'escola. És un problema de disseny del treball i d'organització de la classe muntant-s'ho d'una altra manera. Com que el mestre observa que els resultats no són satisfactoris, només hi ha la tendència a veure-ho sota l'aspecte negatiu.

Hi ha en aquesta qüestió, a més, un contrapès de la tradició fortament negatiu. En efecte, ha passat durant molts anys que, quan un mestre no podia, per les raons que fos, assumir la responsabilitat d'una aula, se li confiava fer el suport als alumnes amb dificultats d'aprenentatge, a totes les escoles encara hi trobaríem exemples. Darrerament, això ha canviat donat que la tendència és la de professionalitzar el tema.

Al Baix Empordà en concret, només cal veure com el 1984 hi havia únicament un mestre d'educació especial pagat per Ensenyament en tota la comarca. A partir d'aquella data, el costum era que el mestre que acabava d'arribar o que tenia algun problema feia de mestre de suport, i en èpoques més recents han arribat els especialistes. De sempre, però, tots els professionals s'han queixat de la manca de formació. I actualment els qui es dediquen a la pedagogia terapèutica, estan descontents amb el funcionament de la integració per manca d'aprofundiment i de formació. Segueix sent un tema, el de la formació, que desperta molta angoixa.

Què és doncs integrar un alumne amb necessitats educatives especials a l'escola ordinària? Significa i vol dir socialitzar-lo: que se senti company, que faci coses amb altres i col·lectivament. Que faci coses per si mateix en contraposició a l'actitud de casa seva on tot els hi fan i els hi donen. Integrar, precisament, no és treure un alumne determinat fora de l'aula amb un grup a part. Els recursos que necessita un nen d'integració són aquests.

No es tracta d'assumir un nen malalt que s'ha de tractar d'una manera especial (hauríem guanyat alguna cosa per referència al fet d'haver estat ingressat en una escola especial?), sinó d'assumir-lo com un nen que ha de ser ensenyat, es demana un educador, no solament un ensenyant. I la diferència entre educar i transmetre coneixements no és només un problema tècnic o un quant de dedicació, sinó que és la dinàmica motivadora i creativa de l'aula, el grup aula, que treballa conjuntament amb un mateix projecte pedagògic.

Quin risc hi ha en el nen "integrat" en una aula ordinària? La resposta és senzilla: que el mestre es deixi endur per un sentiment de compassió que es tradueix en una dedicació i una implicació total. No es pot parlar d'educació des d'una perspectiva compassiva. Aleshores, efectivament, no s'integra, no s'educa en els conceptes de creixement i autonomia, de grup, de compartir...

De fet, no es pot prescindir dels sentiments personals d'un educador davant d'un cas d'alumne amb necessitats educatives especials. Pensant amb aquest, hi ha el risc d'oblidar-se de les altres persones que intervenen en el procés educatiu. L'angoixa d'un educador en una aula ordinària és el tenir que compartir la responsabilitat sobre un cert nombre d'alumnes i no solament sobre aquell que sembla més problemàtic. No es pot sobrecarregar la tasca d'un educador.

El que pot fer l'escola, per exemple, és reduir la ratio d'alumnes per aula, però algun informant ens ha dit que la feina de caràcter més individualitzada referida als aprenentatges recau més directament en la família i en els serveis especialitzats, perquè a l'escola l'atenció forçosament es reparteix. I Déu n'hi do l'equilibri emotiu que això suposa. Es tracta d'un cansament absolutament esgotador que desemboca en depressions que comencen a ser un problema greu a l'escola. Es una vertadera sobrecàrrega que demana estar molt atent. Es tracta de casos que necessiten

constantment l'educador perquè per la persona amb aquestes característiques pràcticament tot ho ha de fer amb l'educador.

Així ho ha expressat una mestra: "El que passa és que a vegades fins i tot et fa una mica de mal al cor segons el grup que et toca. Sempre n'hi ha de macos, però hi ha grups que de vint persones, uns per una cosa i els altres per una altra, dius: santa paciència!".

Els mestres, àdhuc els ben disposats, posen sobre la taula una evident preocupació pel fet que pot transformar-se en una certa frustració quan hom s'adona que no es pot més. Aquesta crisi pot arribar al mestre jove i, sobretot, "cremar" l'educador quan la responsabilitat dura una quantitat d'anys més enllà del període d'un cicle. Hi ha problemes de fons que el mestre no pot resoldre. Hom té la sensació que no es fa mai prou, que hom no s'hi dedica suficientment i que aquests alumnes més necessitats es queden una mica a un racó. Hom no es pot partir.

Es precisament el mestre més inquiet i més format -segons la impressió del personal tècnic de l'EAP- qui més s'angoixa, perquè participa massa de la idea de l'escola homogènia i voldria igualar els seus alumnes per dalt. Aleshores, malgrat que aconseguixi una evolució fantàstica, té la impressió que no tots els seus alumnes evolucionen prou i acaba elaborant un discurs fatalista ("ja t'hi pots anar matant que no en trauràs res d'aquest"). Aleshores, explícitament pel mestre és una vertadera tortura.

I la pregunta és la de dir: com és que no s'observa una millora amb la quantitat de recursos invertits? Aquest interrogant assetja i repercuteix anímicament es vulgui o no. I, paral·lelament, hi ha la perplexitat de veure que hi ha molts altres alumnes problemàtics a la classe i que no es dona l'abast: tot l'esforç que es dedica als nens d'integració (que bé que se'l mereixen) no es dedica als altres i àdhuc en aules ben poc poblades a vegades els desnivells dels alumnes són increïbles. A cada aula hi ha alumnes una mica especials, però, de tant en tant, n'hi ha algun de molt especial, d'aquells que hom se'n recorda tota la vida. No es té ni temps material per a dir-los-hi que les coses les fan bé. I hom acaba dormint-hi amb el problema. Què pot passar amb el mestre? Que s'estavelli i el més injust és que socialment es porta la crítica als mestres que s'hi neguen a tenir alumnes d'integració sense preguntar-se el per què.

Heus aquí el viu testimoni d'una mestra: "Quan deies "vull ser mestra", et deien "mira que bé". En realitat no s'entén gaire el que és aquest món. A mi m'han angoixat molt més situacions conflictives d'alumnes que no eren considerats d'integració".

Els mestres diuen que cal aprendre a saber graduar aquesta implicació; altrament, la crisi personal o de l'equip està garantida. I el cert és que l'experiència dona lliçons: es passa pel moment de l'enuig, de l'emprenyament i s'acaba arribant a una fase més creativa.

El que no es pot fer de cap manera és transmetre l'angoixa que la situació genera. Perquè tot hi porta a aquesta transmissió: es passa la pilota d'un a l'altre amb una certa fantasia creient, ingènuament, que quan el cas sigui a l'altre servei, s'haurà resolt el problema i, com que això no es dona, s'està manejant una situació amb una tensió i una angoixa que és compartida a l'ensem per institucions i escoles.

Davant l'esgotament que això suposa i la sobrecàrrega que el mestre ha de suportar, n'hi ha que opten per la via més fàcil i diuen: "jo no puc". Es evident que el mestre que té a l'aula un alumne d'integració necessita una ajuda que no pot consistir precisament en receptes ni molt menys, sinó que necessita un suport donada l'acumulació d'una gran quantitat d'esdeveniments i de persones que acaben desbordant i que fan que el mestre pugui perdre el nord.

Ningú obliga els mestres a tenir alumnes amb necessitats educatives especials. Molts centres estableixen opcionalment uns barems que afecten la ubicació del domicili, el nombre de germans al centre, la percepció salarial dels pares, acordant una determinada ratio quan es tracta d'un alumne d'integració, etc.

Fa deu anys, quan es va iniciar el procés d'integració d'alumnes amb necessitats educatives especials a l'escola ordinària, alguns claustres feien reunions per tal d'establir les línies generals a seguir per l'escola i s'hi amoïnaven amb el problema. Les coses han anat canviant amb la pràctica i la favorable presència a l'escola d'aquests alumnes d'integració. Ara ja no amoïna ni preocupa com al principi que esdevenia el problema principal, ara només afecta com tants altres problemes greus d'escola que obliga a compartir-los amb d'altres. Els mestres parlen d'una evolució clarament positiva a nivell d'escola.

El que queda evident és que la dinàmica integradora ha de ser fonamentalment un projecte de centre, és l'única manera de rebaixar automàticament la conflictivitat i l'angoixa personal o col·lectiva, des del moment que l'angoixa d'un mestre depèn de la seva obsessió per igualar els objectius docents de l'escola. Quan el mestre assumeix amb l'ajuda de l'equip que cal igualar les necessitats en funció dels nivells i de les possibilitats de les persones, la panoràmica canvia radicalment.

Escoltem un testimoni il·lustratiu: "Aquí no es donen moltes crisis de mestres: es treballa en equip i dintre del cicle. Ho vulguis o no, et sents sempre més motivat, ja no et saps tan sol. Això facilita les coses i és una via de suport pel mestre".

Cal articular sistemes que permetin descarregar el mestre de la intranquil·litat, de l'angoixa i que donin una visió molt més de conjunt. Per exemple, donar oportunitat al diàleg, buscant recursos interns de l'escola com el treball conjunt del mestre d'aula i el mestre d'educació especial, suports de fora de l'escola com la visita periòdica del CDIAP als centres d'educació infantil i l'EAP als de primària.

El mestre va demanant constantment: i ara què faig? Es la recerca constant d'una certa tranquil·litat i un retrobament de l'equilibri. Es el cas d'una escola privada en la que, segons diuen, no hi ha crisi en els mestres perquè s'organitzen de tal manera que els del cicle inicial comparteixen els dos cursos: un fent les matemàtiques i l'altre la llengua. Això treu el caràcter feixuc i massificat que suposa pel mestre tenir dos anys seguits el mateix alumne d'integració. Potser es tracta de sistemes discutibles, però encarregats de garantir la integritat del mestre.

I no es pot anar amb respostes evasives perquè la recerca d'una reparació per part del mestre no es mou per un caprici, sinó que és una necessitat absolutament inajornable per l'educador. Aquest necessita que es posin en la seva pell, que hi hagi una identificació emocional amb el tema que tracta i que es generi una empatia amb aquell professional cridat a donar una ajuda. El que no pot ser de cap manera és que l'especialista no se situï en la dimensió existencial del problema tal com es dóna a una aula en la qual l'educadora es troba amb tota una classe, més un alumne amb necessitats educatives especials i de manera permanent durant una llarga jornada.

L'educador no en té prou amb un mínim de suport tècnic o de suport emocional. A vegades, ni té l'oportunitat d'explicar els problemes amb els quals es troba. A vegades el professional que ve de fora explica amb tot luxe de detalls el que fa ell mateix en un despatxet, amb unes activitats concretes i en unes hores setmanals determinades (un professional tota una hora dedicada exclusivament a l'alumne d'integració, que l'ajudarà a fer una recuperació concreta de psicomotricitat o de llenguatge, que domina perfectament tot el que es refereix a la patologia infantil, que sap a la perfecció l'articulació que cal establir entre l'infant i el professional...). I quan l'especialista se'n va el mestre pensa "de suport no me n'ha donat".

4. El repte del procés actual d'integració

Tot alumne obligatòriament ha d'estar escolaritzat, però no és pas obligatori que estigui integrat a l'escola ordinària. Cal treballar per la integració, però fem-ho bé. El millor i més desitjable és la integració, però aquesta no es pot generalitzar. Està clar que tot nen té dret a l'escola i el que no s'ha de fer és posar-los en ghettos a part. L'escola s'ha d'anar obrint i ambdues escoles, l'ordinària i l'especial, han d'estar molt més apropades. En aquest sentit, cal defugir qualsevol precipitació per a creure que han de desaparèixer les escoles especials i que tot s'hagi de resoldre des de l'escola ordinària. Abans de tot, cal valorar des de les famílies, les institucions o la societat en general quins són integrables i quins no.

De cap manera és legítim presentar el procés integratiu com un camí únic. Es des de massa cantons que se'ns ha dit i repetit que l'escola especial és més funcional en molts aspectes que l'escola ordinària. Per exemple, a l'hora de la inserció laboral de determinades persones o de l'adquisició d'autonomia al moment del pas a una vida adulta, instrumentalment l'escola especial dóna més elements per a saber moure's en societat. L'escola especial, com diu la mateixa paraula, està més dotada i té més capacitat per a treballar amb la persona discapacitada.

Per altra banda, tot i que la socialitat, la relació amb els altres, estigui evidentment més garantida sobre el paper a l'escola ordinària, no és estrany contemplar sovint la forta marginació que aquests alumnes pateixen de fet dintre l'escola. En la qüestió dels aprenentatges sempre és un tema relatiu a les expectatives. L'escola ordinària ofereix unes possibilitats i l'escola especial unes altres vinculades específicament i intencionadament a l'adquisició d'hàbits d'autonomia. Si l'alumne d'integració aprèn bé a llegir i escriure a l'escola ordinària, això pot ser al preu d'altres coses absolutament necessàries pel seu desenvolupament. No tot és blanc o negre: una dedicació d'un mestre sol a un alumne amb necessitats educatives especials durant moltes hores, pot anar en detriment de les eines de grup que li proporcionaran les possibilitats de desenvolupar-se.

Quan no hi ha garanties de socialització en una escola determinada no té cap interès forçar les coses. Sembla que la primera pregunta i fonamental és, quina resposta educativa pot donar aquesta escola? La integració és molt complexa i requereix poder trobar un equilibri entre un entramat de variables: quin canvi s'ha de produir per a què es doni un canvi d'escola? Amb quines persones es compta? Sobre quins alumnes s'està treballant?

L'escola és una organització grupal i, per tant, no necessàriament tota persona s'hi integra, tots els grups humans tendim a posar barreres, a establir límits. Es per això que la institució escolar, independentment de la formulació que tingui, sempre tendeix a dir que hi ha uns quants alumnes que no serveixen, en la corba de Gaus s'hi fan fronteres separades que aconseguen diferenciar la normalitat de l'anormalitat. La

dialèctica integració/segregació comporta una determinada concepció de les persones.

"Primer cal pensar amb l'infant, després amb la família i després amb l'escola. Altrament anem a cremar molts recursos", diuen els professionals del CDIAP.

Es el propi educand que moltes vegades es troba més a gust amb companys que són iguals que no pas en una aula en la que la diversitat és molt gran. A vegades, en un col·lectiu entre el qual se sent molt diferent, tampoc l'ajuda massa.

Què vol dir exactament integració d'alumnes amb necessitats educatives especials a l'escola ordinària? Vol dir integració escolar, però no la podem mirar com un fet aïllat, sinó com formant part de la integració en general en tots els àmbits de la societat. Res pot substituir a res, l'escola ordinària no pot substituir l'escola especial ni els pares. Tothom hi té el seu paper i l'evolució ha produït que a l'escola ordinària cada vegada hi hagi gent més diversa i, entre la diversitat, els alumnes amb necessitats educatives especials formen part d'aquest entramat i d'aquest paisatge.

"Per on comença la integració a la societat?", es pregunten els especialistes de l'EAP. I responen: "A la família ja s'ha fet i, certament, l'escola representa una primera porta. I no ens podem entrebancar amb aquesta primera pedra. Si ajudem la família i l'escola per a què ajudin aquest alumne, és per a què posteriorment puguem integrar-lo a la societat".

"La integració és un conjunt. A un claustre que no estigui sensibilitzat, li estàs demanant un sobreesforç al mestre i a tothom. Per llei o per nassos, no ens haguéssim sortit de res, és la sensibilització que fa funcionar les coses. No es poden estalviar a aquella criatura totes les vivències que li són necessàries: familiars, escolars, contextuals", ens ha dit una família.

La integració, en definitiva, és un problema de consciència col·lectiva. I sembla que a la comarca del Baix Empordà aquesta visió àmplia s'ha donat com a fruit d'un esforç col·lectiu. Es va assumint lentament però progressiva que la integració no és portar a l'escola ordinària alumnes que s'absenten de l'aula a unes determinades hores en les que es donen matèries que no poden seguir quasi absolutament i que només hi romanen quan fan gimnàstica, plàstica o treballs pràctics. S'ha fet un esforç real per a entendre que l'escola especial dintre l'escola ordinària és un afer de tot el claustre.

"Que hi hagi la possibilitat d'integració és magnífic i és un benefici per a tots, tant els que tenen problemes com els que no en tenen. Per exemple, és el cas de la nostra nena en la que no es veu externament que tingui cap problema, si ha d'anar a un escola especial, anirà

endarrera perquè té la tendència a copiar-ho tot (un gest, una ganyota)", diuen uns pares.

El progrés que s'està experimentant al Baix Empordà en aquest sentit és evident. Ens diuen els nostres informants, com a familiars directament afectats, que ara la infància i la joventut és més oberta i que el primer pas que han de fer uns pares amb un fill amb problemes és dur-lo a la guarderia: si han crescut des de petits, la mainada ja no ho veu com una estranyesa. L'escola és integradora, no tant perquè tingui uns recursos específics, sinó en la mesura que la qualitat global de l'ensenyament és millor, en la mesura que l'escola aconsegueix millorar la qualitat global dels alumnes. El que ha de millorar és el dia a dia de l'aula i de tota l'escola, tant per l'alumne amb síndrome de down com per aquell 30 o 40% que acaba la primària sense haver assolit un nivell. El tema de fons és que depèn de l'escola que adquireixi més capacitat integradora com una variant de tota la resta de la diversitat que hi ha entre els alumnes. Es tracta d'escoles on es fa un gran esforç per a què el conjunt de les condicions d'aprenentatge siguin millors i que posen l'accent en un tipus imaginatiu de mesures organitzatives: hi ha menys alumnes a la classe en unes hores determinades, dupliquen el nombre de professors a l'aula, inventen un altre tipus de funcionament amb el qual tothom s'hi pugui moure més bé.

Fins ara, l'escola era només pels nens que tenien uns patrons, unes edats, un determinat coeficient intel·lectual, el mateix llenguatge mèdic es centrava exclusivament en els problemes concrets del nen. Ara la població és molt virolada i l'escola és l'escola de tots, ha de donar els recursos adequats a tots, no com ajuda, sinó com un dret fonamental. Tothom ha d'optar a l'escola en la mesura de les seves capacitats i tothom ha de tenir tot el que necessita per a poder-hi arribar: un ordinador apropiat, l'adquisició d'un llenguatge alternatiu, etc. Ara quan parlem d'integració ens centrem més en el quadrilàter interactiu: el que aprèn (el nen), el que ensenya (el mestre), el que s'ensenya (el contingut) i el context en el qual s'aprèn (el grup en el qual el nen s'insereix). No ens podem fixar únicament en un punt del quadrilàter.

Aquest és un procés lent, hi ha encara massa inèrcies a l'escola. Es tracta d'un procés a molt llarg termini. No tot és un tema de recursos (que sí que és cert que en fan falta), però cal plantejar-se el que es pot fer des de l'escola per aquests nens. Plantejar-se constantment com funcionen els recursos escassos en el dia a dia.

La diversitat tipològica dels alumnes és ostensible. Hi ha l'alumne plenament integrat, que té necessitats cognitives i d'aprenentatge. Hi ha qui pateix un transtorn de conducta per causa d'una desestructuració contextual que acaba sent un vertader problema per l'escola. Hi ha qui sense tenir dèficits cognitius veuen aminorades les seves capacitats (paralítics cerebrals o problemes d'autonomia) i cal adaptar els recursos a les seves possibilitats. Hi ha qui... En cada cas s'han d'adaptar els recursos. L'ideal és planificar-los i no solament els que

vénen d'ensenyament sinó els de la comarca: municipals, provincials, etc. Estem parlant de planificació i coordinació de recursos. En aquest sentit cal dir que hi ha iniciatives puntuals d'ajuntaments que haurien de trobar més suport i que s'haurien d'intentar promocionar.

El procés d'integració és irreversible donat que s'està educant en la diversitat. Cal portar la teoria a la pràctica perquè es tracta d'un continuïum que mai no té fi. Una cosa és el concepte i una altra és l'articulació pràctica, però sempre el més important és el dia a dia.

"Se necessita una ayuda especial y, por mucha señorita que le pongan de apoyo, en una hora no puede hacer nada porque, francamente, hay que machacarle mucho para que aprenda una cosa", ens confessa una mare.

Si no hi hagués una llei d'integració, de necessitats educatives encara n'hi haurien i seria un tema que s'hauria d'afrontar. Això obliga a comptar amb tots els recursos existents i obliga també a avançar en tots els nivells. D'una banda, sembla que l'escola especial ha de desaparèixer, però, per l'altra, tampoc és imaginable un camí curt d'integració dels discapacitats a l'escola ordinària.

L'aspecte positiu de la integració, tant pel que es refereix als adults com als infants, és l'aprendre a viure la diferència, fer un aprenentatge amb els que t'envolten, créixer en la socialització. El projecte és tan summament ambiciós que hem trobat mestres informants que, contemplant les hores de les quals disposen, es pregunten: ens en sortirem?

5. Ens en sortirem?

Aquesta insidiosa pregunta es formula a l'ombra de contemplar que la filosofia i els principis de la integració són correctes (el no recloure un alumne en un ghetto amb altres que tenen les mateixes discapacitats), però que l'aplicació (fa el que no li interessa, en l'aspecte d'autonomia es troba penjat, aguanta, no diu res, es manté callat, si hi ha un ruixat que no em mulli) és fatal. Els mestres ens diuen que s'ho han de creure, però que hi ha d'haver-hi voluntat per a creure-s'ho: què he de modificar?, quin plantejament he de fer?, no haig de variar les classes per a què hi càpiga tothom?

A nivell humà la integració és fantàstica, però a nivell professional presenta moltes dificultats. Caldria confrontar la necessitat d'integració amb les possibilitats d'atenció real. En aquest sentit no és el mateix la socialització a l'educació infantil que als cicles de primària on es plantegen particulars exigències a l'hora de les pròpies i personals relacions. Es passa excessivament el problema al mestre i, de fet, els mestres expressen el desig que, quan una família acudeixi a la preinscripció, hauria d'acudir-hi amb tots els recursos d'integració incorporats.

"Problema de recursos i problema de motivació. Una cosa sense l'altre, és impensable. La idea és bona perquè la societat també és plural, però a condició de portar-la bé a terme", resumeixen.

I com que no s'abaixen les ratios quan hi ha un alumne d'integració, el risc és de convertir l'escola en una guarderia i, sobretot, tenir que anar recordant constantment al mestre que no s'engresqui i que no deixi d'atendre els altres. En una aula amb 27 nens, n'hi ha de marroquins, de gambians, d'integració, alumnes amb problemes de llenguatge, etc. No es dona l'abast, no es pot fer més.

I, a més, hi ha el problema burocràtic: decisions que es prenen des d'una instància administrativa que no ha vist mai un nen deficient a la classe i té la gosadia de planificar el seu futur pel que es refereix al treball i a la inserció social. Es una injustícia el mateix ús de les etiquetes discriminant entre l'alumne que requereix un suport especial i el que no; etiquetes que només fan que legitimar el condicionament econòmic al qual es veu sotmesa una determinada decisió de concedir o denegar un reconeixement. L'alumne que no compleix els números per entrar en aquestes consideracions, ja no té dret a rebre un suport. I també hi ha el fet dels que arriben a l'escola sense diagnosticar, fet que genera un altre tipus de problemes: no es sap què li passa a aquell alumne, caldrà improvisar camins de sortida, controlar-lo absolutament des de l'escola; es necessita una teràpia i no solament dir que ja està escolaritzat. Si aquest treball de diagnòstic es fa massa tard, pot ser també que s'hi arribi tard perquè l'alumne haurà crescut i s'ha perdut l'oportunitat d'intervenció en el moment que hagués estat

convenient. Hi ha una distància infinita o quasi infranquejable entre la dimensió burocràtica i la dimensió pedagògica.

"I encara es permeten promoure una publicitat per la televisió dient que aquests nens d'educació especial van sols a l'escola. Això fa molt mal", ens han dit des d'una escola bressol.

Fer les coses amb mentalitat burocràtica vol dir provocar desequilibris entre els centres docents: uns col·lapsats per una exagerada presència d'alumnes d'integració i els altres sense contemplar pràcticament aquests alumnes. En efecte, en principi el claustre o el consell escolar és el que ha d'aprovar una preinscripció en funció dels requisits que siguin necessaris i dels mitjans dels quals es disposi. En la realitat això només és l'excepció perquè efectivament funciona d'una altra manera: hi ha una burocràcia i uns tràmits pels quals l'alumne passa de la llar d'infants a l'escola primària en funció de diversos criteris tals com les vacants o la proximitat al domicili. Això provoca una saturació de problemàtiques diverses (magrebins, pobresa, nomadisme, integració, etc.) en unes escoles determinades.

S'ha de reconèixer que la mateixa legislació ja és un canvi d'estructura d'escol. Posar un alumne down dintre l'escola, la canvia totalment perquè l'administració fa decrets, normes i reglaments que canvien estructures i que repercuteixen en les actituds. I és a partir d'aquí precisament que s'enfronten dues posicions entre els mestres: la segregadora i la responsable educativa.

La primera porta el mestre a queixar-se que té moltes hores a l'aula aquell alumne i està visiblement angoixat perquè no sap què fer-hi. Està demanant que algun servei especialitzat l'agafi (el tinc físicament, però l'educació que la faci un altre). I és aleshores que es veu a la Generalitat de Catalunya com la institució que espera que aquest mestre d'educació especial, més enllà de les titulacions que tingui, sigui rentable i la sensació que hi ha una incapacitat burocràtica de veure concretament les dificultats que comporta la feina de la integració.

La posició responsable educativa, per la seva banda, es fa càrrec de la responsabilitat pedagògica de l'alumne a l'aula amb l'ajut de les pautes, la bibliografia o els exercicis que puguin provenir dels suports previstos. Treurà hores del seu temps per a fer una dedicació exclusiva i individual a l'alumne d'integració.

Hi ha qui, des d'una tasca quotidiana, demana una revisió periòdica dels casos d'integració, almenys cada any. Aquesta demanda neix de l'observació frustrant que va passant el temps amb l'alumne present a l'escola, sense revisions ni massa contacte amb la família, seguint el seu curs perquè va fent, sense saber si això o allò li aniria millor. La revisió periòdica seria potenciar l'observació sobre l'evolució d'un alumne, tenint en compte que cada cas és diferent i evoluciona de manera diversa, segons l'evolució positiva o negativa, s'hauria d'anar

incrementant o disminuint l'ajuda. Aquesta respondria a una estratègia fonamentada sobre un progrés o regressió real. Resoldre malament o imperfectament aquesta situació genera molts dubtes pel que es refereix a la bondat de la integració.

Els mestres que tenen alumnes d'integració acumulen el sentiment d'estar abandonats a la seva sort. El testimoni és massa recurrent per a deixar-lo en el silenci.

"Tu fas i fas sense un suport al darrera".

"S'ha treballat molt en solitari, t'has hagut de fer el teu territori, t'has marcat el que has de fer i el que no has de fer, sense un recolzament institucional i en un context social que ningú ho acaba d'entendre".

"Crec en la integració perquè faig reforç, empaïto, dono cops de mà, creo mecanismes i l'experiència em diu que treballar així és necessari i eficaç. M'ho diu la meva praxi personal i ningú més".

"La integració és una dura realitat, si tinguéssim més reconeixement institucional seria diferent".

Segons els mestres, les conseqüències de no fer bé la integració dels alumnes amb necessitats educatives especials són evidents. La primera és el risc de crear falses expectatives en les famílies amb la impressió que tot s'està normalitzant molt. A mesura que l'alumne va creixent, o per causa d'ell mateix, o per un mestre que no està tan bonament predisposat a acceptar-lo, els pares s'adonen que el seu fill ha d'anar a una escola especial quan ells es pensaven que aquest fill era una mica diferent, només una mica, però que podia anar tirant sempre. Sembla que no és massa generalitzable per excepcional aquest testimoni d'una mare d'un alumne escolaritzat a l'escola bressol quan ens confiava:

"La integración está muy bien hasta cierto punto porque llega un momento que los niños, por muy integrados que estén, no pueden seguir cuando han de empezar materias. Y no los puedes tener en un rincón haciendo bulto. Yo me inclinaría por la escuela especial a partir de cierta edad".

La preinscripció a l'escola bressol, quan encara no es pot parlar d'aprenentatges de continguts, els mestres l'han definida com "el repartiment de l'angoixa". Del fet de la problemàtica que representa rebre una gran quantitat de demandes per part de la població entre les quals n'hi ha de nens d'integració; aleshores, en la hipòtesi de refusar un alumne "normal" per causa de la presència d'un altre d'integració, genera una forta problemàtica angoixant.

Hi ha, segonament, el posicionament ambivalent dels mestres de cara a la integració. Segons aquesta postura la integració serà positiva quan l'alumne d'integració i el grup de la classe hi

poden sortir guanyant, això dependrà de la situació real i concreta d'aquest alumne: per exemple, és el cas d'un síndrome de down o de dificultats motrius lleugeres.

En canvi, serà negativa quan s'integri a l'aula un paralític cerebral complet que ni es mou, ni parla, serà la integració problemàtica per a ell perquè es veurà molt diferent i pels altres que es veuran coaccionats a no dur a terme determinades activitats. Les dificultats profundes mentals o sensorials no poden ser assumides per l'escola ordinària, la seva integració és la desintegració de la classe o situar els altres alumnes en peu de guerra, cal ser pràctic i tenir present certes coses. En tot cas, s'haurien d'establir mòduls a l'escola ordinària per a poder acollir tot tipus de problemàtiques, perquè àdhuc el profund o el sord hauria de ser integrable en algun moment de la seva evolució.

"Els nens amb necessitats educatives molt especials han de ser atesos d'una manera molt especial. Cal posar en quarantena la integració si només serveix per a generar problemes. No es pot portar a la pràctica amb tots els nens amb dificultats", diuen amb energia uns mestres.

I el mateix EAP reconeix que

"De moment hi ha casos que no els podem integrar a l'escola ordinària, s'ha d'anar actualitzant el procés i veure què passa amb aquests nens tan greument afectats".

I es dóna el posicionament absolutament contrari al procés d'integració d'alumnes amb necessitats educatives especials a l'escola ordinària. En primer lloc, perquè aquesta no hi pot donar resposta donades les limitacions materials i humanes en les que es troba. En segon lloc, perquè el mestre acaba sent la víctima del procés donat que es tracta d'alumnes marcadament difícils per la seva manera de ser: no tenen autonomia, no es controlen, no tenen una comunicació verbal fluïda, la seva atenció és molt limitada, etc.

Què se n'ha de fer de l'escola especial? Ha de desaparèixer? Té encara una raó de ser després del principi i del decret d'integració? Un desig generalitzat és que el centre dels Angels ha de seguir jugant el transcendental paper que està jugant, com si es tractés d'un centre de recursos especialitzats com el CDIAP: ha de continuar tutoritzant els alumnes integrats que es troben a les escoles ordinàries aprofitant el potencial i la competència dels especialistes, els materials que han anat adaptant i l'experiència que han estat acumulant.

6. La integració és una obra col·lectiva

6.1 El paper dels pares

La culpabilització mútua entre pares i mestres pren una doble direcció: els pares acusen els mestres que no se'n ocupen prou dels seus fills discapacitats i els mestres denuncien que els pares no col·laboren en la tasca d'integració dels seus fills a l'escola ordinària i, per tant, explícitament o implícita se'ls fa responsables de tot. Aquest enfrontament s'aguditza a mesura que el nen va creixent fins el punt que a l'escola bressol aquesta tensió és quasi imperceptible.

La clau de la contradicció neix del fet que l'escola ha anat esdevenint un vertader ghetto dels mestres: els nens hi entren perquè és la matèria prima, però els pares només participen a nivell dels canals oficialistes (Consell Escolar, APA) i són informats trimestralment de manera massiva i anònima. Quan s'han donat experiències d'obertura de l'escola com una pràctica, s'observa que "molts mestres la viuen aquesta obertura com un sentiment de persecució increïble per part dels pares". De fet, l'experiència demostra que, quan hi ha una certa òsmosi fluïda i treballada, no es fabriquen fantasmes sobre l'actuació de l'escola i dels seus mestres.

"Com es pot demanar la col·laboració dels pares si aquests no poden accedir-hi i si no saben el que fa l'escola?", diuen uns mestres.

No tots els pares són conflictius, el que vertaderament és conflictiu és el procés d'integració. En realitat, hi ha un component de culpabilització dels pares quan tendeixen a amagar el conflicte, com si fossin els culpables de tenir un fill discapacitat. Els pares es troben amb una problemàtica immensa i tendeixen inconscientment a enfrontar-se amb l'escola: estan a la defensiva perquè se senten acusats. I ni el nen afectat ni la família són culpables de res, se senten maltractats, marginats i aquesta és una dinàmica que va fent pila.

Per part dels pares no hi haurà mai una comprensió de la situació al mateix nivell que els mestres o els especialistes; les demandes variades de la família, sovint ni es corresponen amb el problema real: no camina bé, manifesta transtorns de llenguatge. Darrera hi ha altres problemes: transtorns cognitius o emocionals, desordres de conducta. Sobretot, tenen dificultat de situar-se quan hi ha una petita disfunció o una discapacitat inespecífica, és aleshores que s'aixeca la paret de la negació per part de la família i això s'aguditza quan la causa immediata és la desestructuració de la pròpia família (una mare sola, dificultats econòmiques greus), el problema aleshores no és tant la disfunció del fill com la integració de la família en la feina que fa l'escola.

Es que la família sempre està angoixada perquè està desbordada, l'angoixa es conté a través dels especialistes que tenen dificultats reals per a canalitzar-la. Si et poses a la seva

pell, a ningú li agrada que al seu fill el rebutgin. Es molt dur per una família, que sempre havia pensat que el seu fill era el més maco del món, que vingui algú a dir-li que hi ha alguna dificultat. Són processos que no se superen mai, tot i que amb més flexibilitat per part del procés d'integració entre l'escola ordinària i l'escola especial, les coses es van acceptant. La família, amb tot, té problemes per admetre que el fill ha d'anar a l'escola especial, o la veuen com l'escola dels tontos, o han tingut experiències desagradables, o consideren que a l'escola especial hi ha alumnes més discapacitats que el seu.

"Si em passés a mi, ho acceptaria tan fàcilment com sembla? No pensaria en estimular-lo com fos (gimnàstica, natació, repàs, casal d'estiu)? No miraria de normalitzar-lo al màxim? Les mares en aquesta angouxa es troben soles i els hi cau el món a sobre, sempre tenen les llàgrimes als ulls", ens confessava una mestra d'aula.

Es cert, també, que les escoles no entenen l'anguouxa dels pares que tenen un fill afectat. Aquesta família té sentiments humans i cada vegada que hi ha un canvi escolar del fill té dret a fer-se moltes preguntes: serà capaç aquesta nova persona d'entendre i donar el que necessita el meu fill?, se sentirà el meu fill en condicions per a fer una demanda a una persona estrangera?, el tractaran els companys adequadament? Com més afectació del fill, més interrogants angouxen les famílies.

No es pot generalitzar alegrement aquesta perplexitat dels pares perquè hi ha una mica de tot malgrat que els pares desitgin sempre el bo i el millor pel seu fill. D'una banda, pares que acudeixen quan se'ls cita, es parla i col·laboren en tot i per tot, han vençut les pròpies reticències, solen manifestar una gran comprensió tot i que sigui prou complicat per a ells. Solen ser els que han acceptat la situació des d'un bon principi. Uns pares ens confessen que:

"Para ayudar a mi niño como madre, me he volcado mucho en él. No sé si es porque me gustan mucho los niños. Me he pasado horas jugando con él y su padre también. Cuando tenía año y medio me hacía puzzles de cuarenta piezas. Le ha ayudado mucho sentirse estimulado desde pequeño".

"Déu n'hi do el treball que fa aquí a casa la meua dona, tot i que no pots estar empenant la nena tota l'estona perquè se'n cansa. Si no fa fitxes, ja no està contenta, es pensa que no treballa".

I quan els pares o responsables no col·laboren massa, s'ha trobat en ocasions un altre familiar (per exemple, una germana més gran) que ha esdevingut l'única persona que ha marcat unes pautes com, per exemple, que s'ha d'escriure en una llibreta i no sobre una taula.

Hi ha pares que s'han agrupat (per exemple, els que tenen fills amb síndrome de down) per a poder-se ajudar entre ells, intel·lectualment tenen molts problemes per a integrar els seus

fills a l'escola. Són aquests els que més pressionen sobre la integració dels seus fills a l'escola ordinària: apreten en el sentit que els seus fills s'integrin amb els altres exigint l'escolarització a l'escola ordinària.

D'altra banda, famílies que un cop tenen el fill a l'escola ordinària, ja han resolt el problema i no els demanis res més, no és que no vulguin col.laborar o que ignorin la realitat, sinó que encara no han assumit la problemàtica.

"Això no falla: si tens problemes amb un alumne, el pare també és problemàtic. Si hi ha un nano que no funciona, és que a casa seva no acaben d'assumir res. No se'n cuiden prou", diu una mestra.

Han aparcat el seu fill, no li falta res físicament, va ben vestit, net, polit, va passant els cursos i del futur ja veurem què en serà, es limiten a signar els informes que vénen de l'escola, no els suggereixis que facin res tot i que poden haver començat il.lusionats, il.lusió que decau quan veuen que s'hi han d'implicar (que vagin ells mateixos a veure l'escola dels Angels, que li facin les ulleres aconsellades, que portin el fill a natació, que hi parlin, que hi juguin, que hi dediquin hores). Deixen el problema en mans dels professionals ("hi parlo molt a classe, però a casa seva no és el mateix") i per part seva sempre trobaran cinquanta mil excuses per a dir que no tenen temps. Hi ha altres prioritats i, segons com, el nen no és la primera prioritat.

"Adhuc ens hem trobat amb una mare que fa set anys que ens diu que el seu fill no té res (quan veus que per la seva forma de treballar pateix una paràlisi de deixament) i no ens ha volgut ensenyar mai els papers de l'historial mèdic".

Aquest és un tema de societat. Sembla com si els pares no tinguessin unes normes o uns valors, són uns discapacitats funcionals. En la dialèctica d'interessos confrontats entre els pares i els fills, aquests sempre guanyen, ho aconsegueixen tot. I al col.legi que no els molestin, tot i que els alumnes necessitin ser estimulats i que s'estigui per a ells, es tracta d'un cert abandó psicològic dels fills, perquè aquests sempre estan esperant a veure si els hi fan la feina. Per què? Només perquè la mare encara el vesteix, el moca, li posa la sabata, l'ajuda a menjar i, encara que no sigui un discapacitat mental, té una problemàtica afectiva no resolta perquè és un convidat de pedra ("acaba pensant: que treballi un altre"). Aquest nen no poden guanyar la batalla de l'autonomia perquè resulta que la mare continua fent-li totes les coses i, sense adonar-se, l'està discapacitant, el converteix més en un alumne d'integració. I, quan tornen d'estiu o d'una estada més o menys llarga a casa o fins i tot d'un simple cap de setmana, a l'escola sembla que s'hagi de començar de nou perquè arriben completament desconcertats, entre l'escola i el carrer hi ha un desacord molt pronunciat.

A tot plegat cal afegir-hi la cultura del treball permanent que impera a la costa: tothom treballa, es fan moltes hores i els nens es passen llargues temporades, àdhuc anys, pràcticament sols. I si el fill o la filla no rendeixen a l'escola, s'empra l'argument de dir: "Ho faig tot per tu i no saps, fill meu, el que treballa". El nen s'ha de sentir culpable que la mare treballi.

I lligat amb això s'escau que el nivell del consum és elevadíssim en una comarca en la que la situació socio-econòmica no és dolenta (les grans cases, despeses importants), el tenir ha esdevingut un substitut: es tracta de comprar coses per allunyar, per substituir l'afectivitat. I els nens s'adonen de la indiferència dels pares.

Costa molt als pares assumir que aquests nens no poden fer el mateix que els altres. A l'estiu els compren els mateixos llibres que tindrien si passessin al curs següent i els han enviat a classe de repàs, refusen posar-li una etiqueta. No han acceptat mai demanar una beca, es neguen a dur-lo a l'estimulació precoç, defugen la intervenció de l'EAP, es neguen a contactar amb l'escola dels Angels... No ho assumeixen fora de quan poden comparar amb algun germà o germana. Arriben a acceptar el nen, però les dificultats del fill no es poden acceptar mai. Hi ha un punt de rebel·lia ("per què m'ha tocat a mi?") que acaba sent una de les principals dificultats en la que es troben els professionals.

"Quan t'hi sents implicat, el problema és molt seriós. Mentre estan a P3 i són petits, els pares no es mouen perquè es pensen que els problemes ja s'arreglaran en un futur. Les històries són increïbles perquè molts han perdut la noció de normalitat", diuen des d'una escola bressol.

Una mare plenament conscient de la discapacitat del seu fill, diu: "Sí, pero no te lo acabas de creer. Es un niño que no ha tenido que frecuentar hospitales, un niño sano, muy inteligente, lo habla todo, lo entiende todo...".

"Quan tens una criatura deficient, el primer que has de fer és mentalitzar els pares, altrament d'aquella criatura no en trauràs res. Si ha estat ben preparat a casa, això val quatre vegades més que el que pugui fer l'escola ", sentència una família.

"Pensant amb l'alumne orientaries uns recursos, però cal respectar la decisió de la família", diuen els especialistes del CDIAP.

Davant la negativitat a fer-se càrrec de la situació, és aleshores que pel que es refereix a l'orientació que prové dels serveis especialitzats es limita, per exemple, a anar els especialistes a visitar amb ells un determinat centre, acompanyar-los. Part de la terapèutica és poder acollir l'angoixa de les famílies.

En aquest sentit educatiu els serveis socials no solen intervenir, tot i que aquestes coses no van mai soles i aleshores els serveis socials actuen marginalment pel que es refereix a colònies, casals o activitats extraescolars. Quan hi ha negligència o abandonament per part de la família, els serveis socials poden ajudar a donar un suport domiciliari per tal d'elaborar el problema a nivell quotidià. Sempre és un treball coordinat o complementari quan els tècnics, per exemple, aconsellen un tractament de logopèdia. Ajuden econòmicament als pares a tramitar les prestacions.

Que els pares ho vegin és bàsic. Només que des de casa ajudessin una mica, no hi hauria cap problema. I, si ho oculten, hom no sap massa què s'ha de fer des de l'escola. Sempre acudeixen a l'escola amb exigències sense adonar-se que no es poden fer miracles. Si ho neguen i no el volen dur a què se li faci un dictamen, no hi ha res a fer. No s'hi pot intervenir i tampoc admeten que a aquell fill se'l tracti diferent (per exemple, amb exercicis apropiats), a l'hora de la veritat volen una normalitat absoluta.

Mentrestant, el mestre veu que un tracte indiferenciat amb els altres condemna aquell alumne d'integració al fracàs. Aquest estira i afluixa suposa una barrera tanmateix ben difícil de superar. Els pares veuen la diferència, però no l'accepten. Ho acceptaran si descobreixen que es tracta d'un benefici pel seu fill. Els mestres subratllen el gran avantatge d'una família col·laboradora i que se'n ocupa, queda clar que el més important és l'ajut que pot donar la família, si no hi ha un recolzament dels pares el treball d'integració és molt difícil, en queda qüestionada la mateixa idea.

"La solució està en el fet que, o integrem als pares de debò (a uns pares que tenen un automòbil molt guapo, que donen moltes coses als fills fins al punt que aquests acaben pensant que tenint més són més) o la integració és molt difícil", diu resolutivament un mestre.

I la integració demana i exigeix que s'ajudi tant l'alumne com els pares. Caldria comptar amb recursos per a poder ajudar els pares amb orientacions i pautes. Ajudar-los a superar, per exemple, la pressió del què diran si van a veure la mestra de suport. Adhuc s'inclinen per comprometre's a fer a casa el que sigui abans que el seu fill vagi a suport, el sentiment de la pressió social és molt fort.

"Ens estem plantejant fer una acció paral·lela amb els pares des del carrer. Ajudar-los. Seria molt important. Tenen massa tendència a negar la realitat o a culpabilitzar l'educador, busquen culpables. Inconscientment sobreprotegeixen el seu fill, moltes complicacions motrius provenen s'aquest excés de protecció. Si s'aconsegueix una interacció entre pares i mestres, la sobrecàrrega no seria tan grossa, quan hi ha una família que col·labora es nota molt", diuen des d'una escola bressol.

Cal que els pares creguin com a mínim que aquest nen té unes possibilitats i que vulguin col·laborar i participar. Es tracta d'assumir compromisos molt petits: parlar, apreciar la feina que fa, passejar cada dia, parlar-li del que està fent a l'escola...

Un altre problema amb el que es troben els pares d'alumnes amb integració és el que ens han expressat amb tota la seva cruesa:

"A partir dels sis anys, et tens que espavilar. Tens un certificat de disminució, però et diuen "espavila't". Es una vergonya. L'administració no és prou conscient que, més enllà del col·legi, els va molt bé alguna cosa més".

6.2 El paper dels companys

Els companys de l'aula amb la seva acceptació o rebuig juguen un paper fonamental en la integració d'alumnes amb necessitats educatives especials a l'escola ordinària. Es molt general que entre els nens es doni una acceptació total, com si es tractés d'un més de la classe, se l'accepta sense atorgar un tracte diferent. Ja es coneixen del carrer i a l'escola segueixen relacionant-se sense problemes. I, per exemple, el dia que no hi ha la mestra específica de suport dintre l'aula, els alumnes ja associen la seva absència amb la presència o absència de l'alumne d'integració.

"El mèrit és de l'escola, però saps molt bé que no ho ha fet tot l'escola. La relació amb els companys és fonamental: marxa de casa vint minuts abans perquè hi va content. Els companys el vénen a ajudar a casa a passar coses a l'ordinador i quan han fet una festa, vénen a ensenyar-lo a ballar, tenen una paciència de sants", ens han dit uns pares.

Sempre hi ha moments que els nens s'adonen que aquest company d'integració no arriba al seu nivell, amb tot, sembla que s'ho prenguin com un joc. El veuen i el tracten com a més petit, més indefens, miren que no es faci mal i, com més grans, és més evident aquesta percepció (encara que és molt difícil saber què hi ha dintre dels nens). A les sortides, n'hi ha prou de dir que se'n cuidin, tot i que l'educadora ha d'estar-hi a sobre del fet que els nens se'n oblidin.

Es una immillorable ocasió per l'educador per explicar la significació de la diferència. L'acceptació per part dels companys depèn molt de la mestra de l'aula. "Tu en saps molt de fer això, però ell fa molt bé allò altre". Si es treballa, s'aconsegueix i cada vegada que arriba un alumne nou, s'ha de recomençar aquesta feina. Cal intentar que els nens respectin la seva diversitat.

"Si jo crido "a classe!" i tots entren menys aquest que sempre l'has de cridar una, tres o cinc vegades i no el vaig a buscar, sempre hi ha algú que hi va i li dóna la mà per a què entri a la classe. Si diu una cosa i no l'entenc,

sempre hi ha qui em diu: ha dit que...", diu una mestra d'educació infantil.

Quan són petits, no se'ls nota tant, però a mida que es van fent més grans les diferències es van notant més. Per exemple, poden estar a la classe amb la boca oberta i amb el llapis als llavis i els mateixos companys diuen: "Ana, no facis això, no et mosseguis els dits...". Quan la mestra explica alguna cosa, els altres els hi fan com la traducció simultània i els tornen a explicar: has de pintar això, has de fer això altre.

Més enllà de la socialització, a partir d'un moment aquests nanos s'estanquen i els altres no hi compten, queden frenats i no hi ha connexió amb els altres ni s'assemblen els interessos respectius. Se n'obliden que hi és perquè tenen poques coses en comú i els alumnes d'integració acaben ajuntant-se amb aquell de la classe que els pot fer més cas. A les hores de pati busca la mestra per explicar coses perquè no li interessa el que fan els altres. Si a tot plegat s'hi afegeix un problema de personalitat, es crearà enemics cada dia perquè molesta, incordia i els companys ho tallen perquè, si agredeix algú, els altres s'hi tornen el doble, són els petits conflictes que hi ha de convivència. A l'educació infantil se'ls accepta molt bé, a cicle mitjà encara es manté, però quan s'arriba a sisè o setè, quan tothom es vol fer valer, quan comencen les colles, quan desitgen anar amb nois i noies, les mateixes circumstàncies fan que ells no participin.

A vegades els companys solen caure en la sobreprotecció que no és del tot negativa, encara que és funció de l'educador aconseguir que els nens tractin l'alumne integrat amb normalitat. Els companys mimen, protegeixen, els hi fan tot i el mestre diu: "deixa'l estar tranquil!". S'ha de parar una mica. Els fan servir com una joguina. El que passa és que per iniciativa pròpia es tracta d'alumnes que no participen tant, els seus interessos no tenen massa res a veure amb els dels altres. I el problema del mestre és que, si es dedica als altres, no es dedica tant a aquest alumne integrat.

I aquí és tan important la receptivitat dels companys de l'aula com la de les famílies dels altres alumnes. Aquest és un fet molt positiu de la integració.

7. La integració educativa versus la integració social?

Hi ha una diversitat molt enriquidora a l'escola pública, la socialització és capital. La presència de la diversitat és importantíssima. La soledat per a aquests alumnes d'integració és nefasta. Ja a les etapes de l'educació infantil els mestres diuen que la integració social constitueix el seu objectiu, més que arribar a uns aprenentatges: les famílies s'acostumen a conviure amb altres famílies i els nens també. Fomentar l'acceptació per part dels altres. Aquí sí que es veu la integració d'alumnes amb necessitats educatives especials a l'escola ordinària. Aquesta socialització es realitza quasi automàticament, si el mestre n'és conscient i es genera una dinàmica d'aula. En aquest sentit, la integració no és el mateix que adaptació, sinó reciprocitat receptiva en la diversitat, la relació que es genera és més important que aprendre la taula de multiplicar.

Alguns mestres contempen la gran limitació de l'escola especial en la qual els alumnes d'integració només trobaran companys amb les seves mateixes característiques, diuen que les escoles especials desconeixen el ventall ampli de la diversitat i no obren la porta a la convivència amb altres alumnes.

Paradoxalment, però, l'objectiu del treball de l'escola especial ha estat de sempre el tema de la integració social sense tenir present encara la integració escolar, però es pot arribar a pensar que l'escola especial és l'escola de la segregació. Els professionals de l'escola especial no han dit mai: "tanquem-los aquí i no ens preocupem per la integració social". Aquest és el problema.

"Ens en sortirem més bé o més malament, però justament el tema, l'objectiu final és la integració social", diuen des de l'EAP.

A l'escola especial precisament hi ha uns recursos tècnics que són millors per aquests alumnes que a l'escola ordinària. Si la mirada central i l'objectiu final és la socialització tant de l'alumne amb necessitats educatives especials com de la resta dels seus companys, l'escola ha de ser integradora en sentit global, no només en determinats aspectes.

"Sempre et planteges i dubtes de si allò que ofereixes a un determinat alumne és el millor. Dius: qui sap si a l'escola especial estaria amb un grup reduït i l'educador podria estar més per ell. No es poden separar els diversos àmbits, no es pot compartimentar la vida de ningú i menys parcel·lar la vida d'aquests alumnes. Es tracta d'un tot en el qual ens hi trobem la globalitat de les persones que intervenim", diuen des de l'EAP.

Socialment es poden guanyar moltes coses amb la integració a l'escola ordinària, però pedagògicament se'n poden perdre d'altres. Cal tenir una visió de globalitat. L'ideal seria que el grup natural d'aquest alumnes amb necessitats educatives

especials fos a l'escola ordinària, l'arrelament al grup de la classe, però no es pot resoldre la cosa amb una vareta màgica perquè l'escola, a més de socialitzar, ha de donar coneixements. I no es pot estar contínuament frenant el grup. Caldrà buscar un suport a l'aula del costat o al centre d'educació especial. L'experiència demostra que a nivell individual l'escola ordinària pot ser beneficiosa, però en el context de l'aula aquest alumne no pot seguir absolutament res, es troba estancat. I a l'escola especial aprendrà, en canvi, a fer aquelles coses necessàries per a la seva autonomia personal: fer un llit, plegar la roba, posar la rentadora, preparar un menjar concret, cuidar el jardinet... Que estigui quatre anys fent sumes, restes o llenguatge no li serà tan important.

Que la socialització sempre sigui millor a l'escola ordinària és una afirmació impossible de compartir. Quan contemples un nen aïllat al pati i sense que ningú vetlli per ell, hom dubta del benefici de la socialització a l'escola ordinària. Segons com hi ha més patiment i sofriment per part de l'alumne que no avantatges, l'escola ordinària no té per essència un paper socialitzador beneficiós i positiu. Es més, hi ha escoles ordinàries que poden arribar a ser negatives pel procés d'integració d'un alumne. Pel que es demostra que la integració és, sobretot, un problema d'escola.

I la integració d'alumnes amb necessitats educatives especials es problematitza quan es genera un abisme respecte dels altres a cinquè, a sisè o setè. A primer, a segon o a tercer es poden articular fitxes paral·leles o el que sigui per aquests alumnes. Més tard es queden completament penjats. La integració és pot pensar fins a una certa edat i, encara, a nivell socialitzador, però pel que es refereix als aprenentatges, si s'arriba a un 10% del que fan els altres, és tot el que es podrà aconseguir. I, per altra banda, si no se'ls hi dóna el que necessiten, allò que els sigui útil, cada vegada es quedaran més estancats.

Una mare ho expressa de la manera següent: "La relación de mi hijo con los compañeros es buena: hola, qué tal, les da un beso, juega con ellos o les tira piedras... lo normal. Cuando llegue a una edad que no capte, para dejar un bulto en la escuela, lo sacaré. Desde la socialización, muy bien, pero cuando se trata de aprendizaje, llega un momento que no puede ser".

Quan arriben a nou anys aquesta infància, si no té algunes coses assumides, no pot seguir el ritme. No es pot fer res més. La classe no pot quedar bloquejada i deixar de seguir el seu ritme. S'arriba a un moment que hom es pregunta: i ara, què fem? I els professionals de l'EAP plantegen que aquest alumne haurà d'anar a la llarga a l'escola especial. I els pares es desborden perquè han fet fins ara allò que han pogut i de l'escola bressol ha passat a la primària i, quan veuen que el nen està integradíssim, que ja té uns hàbits adquirits, que juga amb els seus companys al carrer, que vénen els amics a buscar-lo per anar a l'escola... quan s'arriba a la necessitat de coneixements, contempen que amb

els hàbits no en té prou i el seu fill va quedant enrera i les famílies s'ensorren.

La integració escolar és molt diferent en cada edat, els nivells de socialització són molt desiguals. Les diferències s'accentuen amb l'edat. I quan han deixat l'escola els veus amb una germana o un parent i de cap manera s'han integrat. Si la integració escolar era bona, això no pressuposa que els hagi integrat a la societat. Potser als més petits els costarà menys, perquè de mica en mica es van integrant a l'esplai o a activitats semblants, però els que han deixat l'escola, no els veus integrats a la societat. La integració social és molt difícil.

El gran interrogant és el futur pel que es refereix a la inserció social. De fet, l'escola integradora, l'escola comprensiva és l'única entitat social que treballa per la integració a la societat. La inserció social és, per tant, un tema de societat i una qüestió pendent.

8. La dinàmica interna de la integració o de quins recursos es disposa

8.1 El paper de l'aula a l'escola ordinària

8.1.1 La integració a l'aula com a problema de recursos

Es un tema recurrent en els mestres el de la necessitat de recursos, com més amunt és el nivell d'ensenyament, més són necessaris. Recursos materials i humans perquè l'escola no fa miracles. Hi ha centres que ni suficient dotació econòmica tenen per a comprar els jocs necessaris, han de comptar amb els jocs que els fills dels mestres abandonen. O manquen dutxes apropiades per a nens que sovint s'embruten i no es contenen, o hi ha barreres constructives que impedeixen el lliure trànsit d'aquestes persones.

Els centres han de reestructurar les hores dels seus mestres. Mirar qui pot lliurar unes hores per a dedicar-se a fer un suport que serà factible fins a una certa edat de l'alumne d'integració perquè posteriorment l'abisme amb la resta cada vegada és més pronunciat. Se sap d'escoles rurals i petites que no han acceptat un alumne d'integració argumentant que no ho podien assumir si l'administració no els garantia els recursos necessaris. I se sap d'escoles privades que han sol·licitat durant tres anys el mestre de reforç o el mestre d'educació especial i no han rebut cap resposta. I el temps va passant. Es troben a la mercè de la voluntat del personal de l'escola buscant fitxes i instruments que puguin anar bé i fent el que es pot amb la terrible sensació que mai no es fa prou.

"En educació sembla que sempre tens la mateixa sensació d'inseguretat", diuen des de l'escola concertada.

Hi ha problemes reals en aquesta qüestió dels recursos, per exemple, aquella aula de P3 que el mestre ha d'abandonar per a canviar els bolquers d'aquell alumne d'integració. Situacions que uns mestres ho porten més bé i altres no tant, situacions que s'ha d'anar denunciant i ajustant de tal manera que es puguin reutilitzar els recursos que l'escola ja té. Sempre es funciona d'una manera semblant: primer la situació i després els recursos que necessitaríem. No tot és un problema de disponibilitat del mestre, hi ha carències reals i concretes. Sovint és la mateixa escola la que troba els recursos, per exemple, un centre va aconseguir disposar d'un objector de consciència per a sortir del pas i, més tard, van aconseguir un suport compartit. L'experiència demostra que l'economia dels recursos és més dinàmica en una escola petita que en un centre gran on un mateix i idèntic problema s'agreuja i s'encalla.

Alguns centres que tenen alumnes d'integració creuen que tot el problema radica en les ratios que permetrien reduir el nombre d'alumnes per aula. Es una condició per a fer bé la integració. Tot i que aquesta ratio la decideixi el Consell Escolar o el claustre, no deixa de ser molt relativa.

Si només hi hagués els alumnes d'integració i els altres fossin molt trempats, no seria tan gros el problema, però, a part d'aquests alumnes d'integració, a totes les aules hi ha alumnes que se les veuen i se les desitgen per causa d'inadaptacions que no tenen un diagnòstic d'integració: el que es troba al límit de la consideració legal de normalitat, els àrabs amb els seus problemes de comunicació, alumnes no detectats i que tenen necessitats educatives especials, grups d'alumnes absolutament problemàtics, cinquanta mil aspectes diversos vinculats amb l'aprenentatge (dèficits de llengua, de percepció, d'estabilitat, de ganes de treballar, de compostura...), problemes seriosos de motivació, dificultats concretes de vocabulari perquè n'hi ha que parlen sense saber expressar-se, els ferits afectivament i que contínuament estan cridant l'atenció, els que pateixen transtorns greus de personalitat, els que es troben amb un desgavell en l'estructura familiar, els que manifesten transtorns greus de comportament, els que són violents, explosius i rebels.

D'integració són uns quants, però quan el mestre contempla l'espectacle, s'hauria d'ampliar el nombre dels que són d'integració, encara que no sigui bo caure en l'etiquetatge sistemàtic del fet que l'etiqueta sempre condiciona. La complexitat i l'heterogeneïtat de la problemàtica fa que la presència d'un alumne d'integració sigui un enrenou per a la resta del grup.

"Es clar que en tenim de recursos, però mai n'hi ha prou. Tenim molts nens amb carències culturals i no podem estar discutint si és o no un nen de suport, les dificultats d'aprenentatge són reals. El recursos sempre són relatius a la problemàtica existent, mai en tens prou ni tampoc els que voldries", ens diu una mestra de l'aula de suport.

S'ha d'aconseguir que aquest nen d'integració jugui, aprengui, s'organitzi i que tot això tingui una repercussió en l'àmbit de la classe... Quasi res! El que es demana és complicat: canviar la seva autoestima, la de tots, i canviar els fonaments de la persona.

I, sense referència explícita als alumnes d'integració, tots aquests que són problemàtics i presents a l'aula, per a què puguin tenir més autonomia, necessiten entendre i, com que en aquestes edats la intel·ligència fonamentalment és emotiva, si el quantum d'intel·ligència està ocupat majoritàriament per frustració afectiva, la capacitat és impossible adquirir-la. El fracàs escolar està assegurat.

I el mestre es troba amb un món heterogeni a l'aula on constantment s'està manifestant aquell llenguatge no verbal de la mainada que és immens, terrorífic: els signes del gest, de la compostura, de la mirada. Si no se saben llegir aquests indicadors, el mestre es troba completament perdut perquè pot acabar condemnant la conducta sense adonar-se que aquest infant a la vida no ha tingut mai un racó agradable (angúnies, enveges, angoixes, deliris). Es per això que aquest nen està trist i necessita sentir-se acollit. Es tracta d'un material plàstic que

necessita una rialla, una mà, una mirada tendra per alliberar-se. I sense ser un nen d'integració, és una criatura desintegrada personalment.

El tema dels recursos acaba sent un problema de coordinació per a poder aprofitar els recursos existents, no tot és poder disposar de béns materials o de recursos humans. I, per altra banda, els problemes burocràtics es presenten com impossibles de resoldre: per molts problemes d'oïda que hi hagi amb alguns alumnes, no enviaran un logopeda si no hi ha un alumne sord, a l'escola no se li pot oferir aquest servei. Es precisament la burocràcia que provoca una considerable lentitud en la intervenció de determinats professionals especialitzats: per a tenir una entrevista passa un mes, per a parlar amb la família en passa un altre, per a què es convoqui una reunió... han passat quatre mesos i encara la cosa està pendent. Les solucions tarden a arribar.

8.1.2 Més que mai, a l'aula la integració ha de ser un projecte col·lectiu

S'han de fer miracles? Segons sembla n'hi ha prou d'anar seguint el ritme de la classe, depèn de l'alumne, del seu grau d'afectació que es pugui aconseguir posar-se més o menys a to. Qui juga un paper fonamental és la presència permanent del mestre d'aula o tutor (que el tingui més o menys en compte): planteja uns objectius comuns i intenta que tots hi vagin arribant segons el seu ritme. L'alumne d'adaptació mereix una atenció una mica especial, s'hi ha d'estar més a sobre, però els nens van tirant amb més o menys problemàtica. El més fonamental és connectar. I per damunt de tot respectar-lo, no renyar-lo indiscriminadament ni tractar-lo a bufetades. Cal que el mestre sigui una referència. L'essencial és educar.

"Cal posar-se en el lloc d'aquell alumne que escolta un rotllo que no li va ni li ve, és molt fort. Cal provocar l'ocasió de parlar amb ell sobre el que sigui i provocar un diàleg", ens ha dit un mestre.

Aquesta planificació es pot veure alterada per varis factors, per exemple, un canvi de professor (no tothom veu les coses de la mateixa manera). Més enllà de la diversitat de perspectives i d'enfocaments, el que és bàsic és la dedicació del mestre i la voluntat que tingui d'afrontar aquesta dura realitat de la integració, sobretot depèn del factor humà. Els dubtes, les qüestions tècniques s'arriben a solventar, el dubte existencial i humà més punyent és: podem oferir el que aquests alumnes amb necessitats educatives especials esperen? I el problema és que no es pot generalitzar, no hi ha una tipologia, cada alumne té unes necessitats diferents. Cal tractar la problemàtica de manera individualitzada perquè hi ha diferències en funció de les necessitats educatives especials que tingui l'alumne. No es poden fer generalitzacions.

Els mestres diuen que actuen ben bé per bona voluntat, perquè no han tingut una formació específica i cal comptar amb

l'assessorament i l'orientació dels professionals. Tot el que es fa dintre l'aula és a nivell voluntari sense que s'hagi institucionalitzat un ajut específic al mestre, un servei d'assessorament extern. Els mestres fan reunions amb els professionals de fora de l'escola que també tracten l'alumne, no hi ha res escrit. Si això funciona és perquè els mestres volen que funcioni. I malauradament no tots els mestres tenen la mateixa disposició.

"L'escola pot funcionar bé, però hi ha mestres que diuen: ja tinc prou feina amb els que tinc i tampoc és la mateixa obligació amb aquest que no arriba a un nivell que amb l'altre que no té cap problema personal", diuen uns pares.

"Depèn molt del mestre que et trobes. Nosaltres fins ara ens hem trobat amb persones molt bones. Quan falla, no és per culpa dels mestres, sinó que el problema és més aviat del sistema d'ensenyament: quan hi ha una baixa d'un mestre, veiem que hi ha problemes per substituir-lo. Ens diuen que fan suport a la nostra filla i ens ho tenim que creure perquè no podem estar cada dia dintre l'escola", diuen uns altres pares.

La programació interna de l'escola és una qüestió fonamental i és el que exigeix una reforma profunda de l'escola pública perquè una atenció a un nen amb necessitats educatives especials no pot ser una qüestió de vint-i-cinc paraules, ha de poder aprofitar el que dóna l'escola i, com a mínim, la socialització. A l'escola ordinària li falta tota mena de coses per a poder fer integració, caldria fer absolutament un altre plantejament que, de fet, no es dóna correntment. Fins ara es donava el fet de "tirar pilotes fora" des de l'escola, però ara això l'escola no ho pot fer.

I per tal d'evitar aquesta mena de confusions, de manera experimental, encara que com a pràctica ferma, hi ha una escola bressol a la comarca que ha fet el que en diuen "aula oberta" en la que els pares poden anar-hi a observar per a veure com van els nens i què és el que fan.

L'alumne que es troba amb una limitació cognitiva o de capacitat de relació, certament, és el primer que pateix la pròpia discapacitat. D'entrada, no en té prou amb el mestre d'educació especial una o dues hores al dia. Depèn de l'edat que tingui l'alumne (a vegades no vol entrar en aquesta dinàmica i se l'ha d'ajudar) i dels condicionants personals pel que fa a la seva autonomia, però hi ha set o vuit variables que a vegades costa molt de lligar: tutor, família, mestre de l'aula especial, etc.. Tot és força complicat. Ni són iguals les actituds, ni les famílies, ni el profit que en treuen. Això cal veure-ho en equip, amb un esforç de coordinació, amb una implicació col·lectiva. En altres paraules, amb un projecte de centre docent i educatiu. El procés d'integració d'alumnes amb necessitats educatives especials ha de ser escalonat i progressiu.

Com aconseguir que sigui un projecte de centre docent? L'EAP ha impulsat en alguns centres comissions psicopedagògiques que,

sovint, han derivat en fòrum de debat de problemes pedagògics. Es a partir d'aquí que s'ha donat una resposta molt més globalitzada i una comprensió més àmplia del que és l'educació especial.

El que no pot ser és que els pares tinguin la impressió que estan demanant favors a l'hora de voler integrar un fill o filla amb necessitats educatives especials a l'escola ordinària. Hi ha consciència en els pares que estan demanant un treball suplementari al mestre des del moment que es veu obligat a d'adaptar un programa curricular al seu nivell. I això els genera un cert complex de culpabilitat pel fet de demanar aquesta mena de favors. Es per això que hi ha escoles que programen trobades periòdiques amb els pares per a tranquil·litzar-los i veure conjuntament els progressos.

"I no pots anar amb la llei a la mà per exigir-ho", ens han dit uns pares.

Algunes famílies s'han arribat a plantejar de portar el seu fill amb dificultats a una escola rural petita lluny del domicili, opció que van desestimar per no treure'l del seu entorn cosa que podria generar problemes suplementaris.

8.1.3 La dinàmica dintre de l'aula

Ja ho hem vist: els mestres diuen que hi ha d'estar a sobre dels alumnes amb necessitats educatives especials. A nivell de programació, cal fer-ho tot diferent, cal una atenció curricular individualitzada: s'ha d'estar per ell i aquest alumne requereix una atenció individualitzada. De fet, l'adaptació curricular cada mestre la fa a la seva manera, en la seva pràctica quotidiana.

"Una de les coses que més angoixen els mestres és el currículum d'aquests nens, acaba sent un tema preocupant com objecte de discussions sobre com avaluem aquest alumne d'integració. Quins criteris són els vàlids? No hi ha una orientació i ens ho fem nosaltres per a cada cas. S'han de valorar les petites coses, s'ha d'agafar amb calma i tranquil·litat i el cert és que a vegades vas donant pals de cec", ens han dit uns mestres.

Una adaptació curricular vol dir qualsevol decisió que consisteixi en un reforç especialitzat, el que sigui, una adaptació del currículum acadèmic. No cal escriure-ho sobre un paper, sobre un document. Una adaptació curricular pot consistir en un canvi d'impressions (algú ha al·ludit a un "pacte" entre els diversos professionals que intervenen) sobre un determinat alumne i comprèn igualment l'avaluació d'aquest alumne. A vegades se'n pot arribar a fer un dossier que permet l'elaboració de materials que poden arribar a ser aplicables a d'altres alumnes d'integració.

Les adaptacions curriculars són decisions orals o escrites que afecten l'alumne i referides als continguts que s'estan treballant en un moment determinat. Es, concretament, la

valoració de l'alumne des d'on era fins a on ha arribat, independentment del programa del curs on es troba, es tracta de valorar el progrés que hagi realitzat o l'estancament eventual en el qual es troba. Les coses solen expressar-se en positiu: el que sap fer, perquè el que no sap fer ja es dedueix.

Els pares, ens diuen els nostres informants, estigmatitzen aquests informes: "dóna-m'ho que no ho vegin els altres". Tenen massa tendència a comparar i parlen massa en termes d'aprobat o suspès. Els costa entendre els missatges que hi ha darrera les dificultats del propi fill. Només ho accepten quan veuen darrera la concessió d'una beca.

I amb què es compta? Com a suport, amb la mestra d'educació especial, amb els mestres que lliuren i que fan suport, amb l'EAP, excepcionalment amb una "cuidadora" a l'aula durant unes hores al dia o permanentment, amb un suport de logopèdia eventualment garantit pel CDIAP, també eventualment amb els programes de compensatòria per a mirar de canviar els hàbits i la manera de relacionar-se, amb ajuts de professionals foranis a l'escola àdhuc de centres privats...

Es parla, es comenta, s'avalua, es fa un diagnòstic, es busquen orientacions i pautes. Segons les problemàtiques, es buscarà una derivació. Es possible que a vegades a nivell de classe funcioni d'una manera i amb un grup petit d'una altra forma. A més, l'escola juga sovint un paper protector per l'alumne d'integració fins el punt de trobar-se més bé a l'aula que a casa seva perquè no es disposa de massa estímuls dels pares o familiars.

Hi ha un aspecte profundament negatiu: el sentiment real de la pròpia discapacitat. Aquest sentiment provoca una altra mena de conductes desadaptades perquè, quan els nens comencen a consolidar coneixements i hàbits, l'alumne d'integració va arrossegant la carència. Aquestes conductes desadaptades consisteixen en cridar l'atenció per a què se l'atengui, per a què se l'estimi. Està reclamant constantment: "jo també". I si no s'està per ell, es va inhibint i acaba sent el convidat de pedra i pot passar-se tot el sant dia calladet, sense fer-se notar. No ha fet res, no farà res i tampoc destorba, aquestes conductes són difícils d'atendre. Perquè no donarà mai respostes positives i, encara que reaccioni, no serà mai el resultat mig que es pot esperar. I, si se li diu que ho ha fet molt bé, es creu que el mestre l'enganya i, si es creu enganyat, la factura la passarà tard o d'hora. Com és possible que no avanci més? Es troba bloquejat pel propi sentiment de la diferència.

Se'ns ha explicat el cas d'un alumne amb problemes de personalitat greus que, quan es va veure a l'aula al costat d'una nena que també tenia problemes, va deixar de veure's diferent: eren dos a fer treballs escolars diferents als del grup i això els va estimular. També ells mateixos han de veure que no són massa diferents i que fan el mateix que els altres, no se'ls ha d'agafar sempre a part. Segons la personalitat de l'alumne amb necessitats educatives especials, n'hi ha que no suporten el fet

de separar-se del grup per a trobar un suport perquè ho prenen com un càstig, els agrada sentir-se un del grup.

"Nosaltres quan marquem un horari d'atenció a aquests alumnes intentem que sigui en àrees de coneixement on ell hi tindrà especials dificultats (matemàtiques, llengua, naturals i socials). Procurem que en àrees en les quals ells poden col·laborar fent com els altres (música, educació física, plàstica i sortides) estigui amb els altres", ens ha dit una mestra.

L'estructura de l'escola de petites dimensions permet fer una atenció més individualitzada i les hores d'atenció, sempre depenen de la bona voluntat del claustre, es multipliquen. Les aules són d'onze o dotze alumnes i no totes les escoles s'ho poden permetre. La distribució del temps entre els professors és més àgil per a trobar hores disponibles per a fer un determinat reforç. I a les escoles rurals, encara que hi hagi més d'un nivell a una aula, el treball pedagògic és molt individualitzat. "Es com si fossin classes particulars", ens han dit.

Es fan equilibris organitzatius que permeten una eficàcia pedagògica, per exemple, l'estructuració d'aules internivells amb una aula d'educació infantil de tres nivells i una aula de primària de sis nivells: la integració en el grup de nens no ve determinada pel grup d'edat sinó per la relació internivell. Això ho permet una escola petita: els problemes d'aprenentatge no es noten tant com en una aula on només hi hagi un nivell. Les activitats que es realitzen a partir de la diversitat de nivells, són útils pels nens d'integració. L'escola petita s'assembla molt a la vida amb la varietat real de les famílies, del carrer, dels grups d'esplai. La mateixa convivència acaba sent flexible. A l'escola petita la mestra d'aula s'ho planifica amb la mestra del costat.

A l'aula cal treballar a les fosques, és a dir, els resultats no són extraordinaris malgrat les hores i hores d'atenció específica. "Almenys uns resultats que es corresponguin a la il·lusió que tots tenim", diuen uns mestres.

Si es fan determinades activitats dirigides com les sortides, les excursions o les colònies es demana des de l'escola que hi vagin acompanyats perquè, sobretot si es va pel carrer, es poden dispersar i amb els tutors no n'hi ha prou i necessiten un suport especial. Les solucions són diverses: o un familiar, o unes noies en pràctiques, o la mestra de l'aula especial, o un altre mestre de l'escola que estigui disponible, o un mestre concret de compensatòria. L'única cosa que es mira és la de veure com aquests alumnes es trobaran millor en una activitat extraescolar.

"Els nens d'integració són els primers que s'hi esperen quan es fan sortides i a l'escola li interessa que hi vagin perquè és un moment important de socialització, són moments forts de convivència", ens han dit els mestres.

Mai les escoles han condicionat una sortida per causa de la presència d'un alumne d'integració ni tampoc l'escola mai ha dit: aquest no pot venir. Només excepcionalment se'ns ha explicat la dificultat d'algun mestre gran que, com que li costava molt relacionar-s'hi, havia decidit que un determinat alumne no hi anava i, des d'un centre privat, se'ns ha dit que no poden participar en les sortides pels problemes afegits específics que generen aquests alumnes: es maregen a l'autocar, no participen en les activitats grupals.

"Li convé molt la relació i fa tot el que sigui, tot el que es refereixi a la relació amb els nanos de la seva edat, és interessant. A l'estiu va al casal perquè creiem que és el millor per a ella. Nosaltres fem i desfem el que calgui per l'Alicia. I ens sembla que ho podem generalitzar a molts altres pares", diu una família.

El que és evident que no es pot intentar d'integrar a una aula d'una escola ordinària és al deficient mental profund. O el nen sord que té un greu problema de comunicació per qui no serveixen els codis de la comunicació normalitzats i la relació que se'n deriva, cal en aquest cas l'ajut de professionals que sàpiguin el que estan fent. No és només la sordera i els audífons, sinó el transtorn greu de comunicació i les implicacions que té per a la personalitat d'aquest alumne. Es un nen intel·ligent que va per la vida amb uns codis singulars que s'han de conèixer.

8.1.4 A la recerca de suports especialitzats

A) El Centre de Desenvolupament Infantil Atenció Precoç (CDIAP)

La consulta especialitzada en neuropediatria de l'hospital de Palamós, rep els infants que els pediatres de la comarca hi han derivat i, quan es veu que un nen o nena pot tenir necessitat d'atenció precoç, els deriva al CDIAP. Aquest és un servei suficientment dotat de professionals competents: psicoterapeutes, psicòlegs i logopedes. Quan es va iniciar el servei, se'n va fer un treball de divulgació a les escoles bressol de la comarca.

L'any 1995, dels 63 casos tractats al CDIAP, 7 foren derivats pel CAP, 5 per iniciativa familiar, 17 per escoles bressol, 5 per altres professionals (EAP o centres privats), 8 per treballadors socials, 14 per pediatres de la comarca i 7 pel servei de neuropediatria de l'hospital. La demanda que rep el CDIAP no és mai d'escola especial o d'integració. Amb tot, els professionals diuen:

"No estem col·lapsats, però tenim molta demanda, tot i que sí que considerem que respecte a altres serveis de la zona, tenim una forta activitat. De la província de Girona som els que atenem més nens i que tenim més demandes".

De totes maneres, ens han explicat des de l'escola les dificultats per aconseguir una logopeda del fet que tenien totes les hores ocupades en dèficits auditius. I des d'una altra escola

diuen que no han pogut aconseguir una logopeda per alumnes que sense un dictamen oficial ho necessitarien.

La consulta la rep el CDIAP directament de la família, que ha vingut derivada concretament pel pediatre, l'escola bressol, els serveis socials o qui sigui, això permet fer la primera visita sense el nen. Es fa la història clínica en la que els pares expressen el que els preocupa i descriuen el nen des del moment que va néixer i els passos que han anat fent.

"El saber com veuen el nen els pares és més important i fiable per nosaltres que la derivació que pot fer un professional", diuen des del CDIAP.

Aquesta primera trobada permet programar la valoració concreta del nen que ja és examinat, almenys, per un parell de persones del CDIAP (per exemple, el logopeda o el fisioterapeuta si, respectivament, la demanda incideix sobre el llenguatge o sobre trastorns motrius), però sempre amb un psicòleg i el neuropediatre. El diagnòstic sortirà d'una posta en comú en sessions setmanals d'equip. Aquesta serà la proposta als pares que decidiran el tipus d'atenció i el tractament. L'orientació i el diagnòstic ha de ser forçosament acceptat pels pares. Es farà un seguiment (curt o llarg, depèn de l'edat) si l'evolució d'aquell nen ho pot necessitar, és el que es fa amb els prematurs que, encara que estiguin dintre la total normalitat, se sap que en algun període de la seva vida poden presentar una necessitat especial (seguiment que en aquests casos dura fins a dos anys, és a dir, fins que el petit ha iniciat la marxa, el contacte social i el llenguatge).

Aquests tractaments pretenen una ajuda global en tots els ambients (família i escola) per tal d'unificar esforços. Quan un nen és atès al servei, es manté una relació d'intercanvi amb la mestra tutora de l'escola bressol, donant suport a l'educadora. Adhuc aquesta pot fer consultes amb el CDIAP sense que hi hagi hagut una intervenció de la família que posteriorment l'educadora podrà transmetre i invitar aquella família a posar-se en contacte amb el CDIAP. Aquest intervé directament fins l'edat dels cinc anys.

"Els del CDIAP van passar per la guarderia i, tot i que nosaltres ja ho vèiem, ens van dir: "han passat aquestes noies, què us sembla si hi aneu?". Vam demanar cita, hi vam anar i ens van dir que la nena tenia alguna cosa que no sabien què era perquè encara era molt petita. Aquí va començar el tractament que hem seguit", expliquen uns pares.

Els primers infants que es van integrar a la comarca provenien dels tractaments donats al CDIAP ("no és per a posar-nos mèrits", confessen humilment). Tot i que els recursos no són mai suficients, el CDIAP intenta administrar-los d'una manera adequada. El treball precoç és indispensable per a l'adaptació futura de la persona: si el petit no s'ha socialitzat, no hi ha hagut ningú que aculli les angoixes de la família i les

dificultats de relació, les sobreproteccions poden provocar que la feina futura esdevingui un impossible. El suport als professionals que tracten els menors amb necessitats educatives especials és bàsic, altrament les coses no funcionen.

"Estem explicant el que és bonic, però de problemes n'hi ha molts", diuen els professionals del CDIAP.

"No lo llevé al CDIAP hasta el año y medio, iba a un pediatra que siempre me decía: "el niño no necesita estimulación por el momento. Ya te lo diré cuando lo necesite". Al apuntarlo a la escuela me dijeron que querían personal especializado que lo respaldara, y fue entonces que lo llevé", ens ha dit una mare.

B) L'Equip d'Assessorament Psicopedagògic (EAP)

Un suport més institucional és l'EAP que porta a terme un treball considerable. Sense aquest suport i sense una entesa molt directa amb el CDIAP, la integració d'alumnes amb necessitats educatives especials a la comarca del Baix Empordà hagués estat poc menys que una utopia. La tasca essencial de l'EAP consisteix en un assessorament a les escoles, no un seguiment dels casos pròpiament dit. La intervenció de l'EAP és més a nivell psicològic o, més ben dit, psicopedagògic que psiquiàtric.

Un tema recurrent expressat pels centres escolars és que l'EAP dedica poques hores a les diverses escoles davant les necessitats d'alumnes que requeririen el seu suport, aquesta és una percepció general: un matí o alguna tarda a la setmana durant unes hores. Com a recurs esdevé clarament insuficient, és massa curt, faltaria més personal ("Ells també ho veuen que no donen l'abast i diuen que van estressats", ens han confiat uns mestres). Detectar casos, fer-ne el seguiment, conèixer els casos, veure aquell alumne com es mou al pati, entrevistar pares que només és una feina possible a primera o a última hora, parlar amb els mestres... tantes funcions diverses i tantes escoles és impossible realitzar-les en un temps tan limitat, no s'arriba a tots els casos i sovint s'han d'esperar i esperar. Moltes vegades els professionals de l'EAP coneixen la realitat només i únicament a través del que el mestre explica ("Si els hi preguntes als de l'EAP per qualsevol cosa de qualsevol alumne, no sabrà explicar gaire res", ens han dit uns mestres). Els problemes s'acumulen per l'abundància, la complexitat i la diversitat i els professionals de l'EAP acaben patint també d'aquesta situació.

"Arriba un moment que els mateixos mestres "passen" d'explicar res perquè saben que tampoc hi podran fer gran cosa per manca de temps. Tampoc en tenen de temps per a desengoixar els mestres", diuen des d'una escola.

Aquesta primera objecció a la intervenció de l'EAP cal entendre-la, segons la interpretació que els mateixos professionals de l'EAP fan sobre la seva pròpia intervenció. Quin sentit té aquesta demanda dels mestres? De fet, és cert que no n'hi ha prou amb el temps realment dedicat, però això s'ha d'entendre en el

context de la mateixa concepció de la integració d'alumnes amb necessitats educatives especials a l'escola ordinària. Quina és la funció de l'EAP? Certament, ajudar l'escola on hi ha alumnes amb necessitat educatives greus, atendre-la de tal manera que els recursos de dintre la mateixa escola es posin en acte. Aquest és un esforç de tot el conjunt de l'escola i, per tant, la poca presència de l'EAP dintre l'escola esdevé més important que sent-hi més hores, no són els professionals de l'EAP els qui han de fer la feina, sinó que el que és transcendental és que l'escola que té alumnes amb necessitats educatives especials s'hi impliqui.

L'important de l'escola comprensiva i integradora no és que els alumnes aprenguin a llegir i a escriure. El criteri bàsic de l'EAP és el patiment del nano que té que veure amb el context, no les capacitats que doni l'escola o el diagnòstic determinat d'un alumne. La integració d'alumnes amb necessitats educatives especials pot aconsellar com a sortida l'escola ordinària o l'escola especial segons el cas. La integració vol dir racionalització dels recursos en funció d'aquella persona i l'escola especial encara és un recurs necessari, cal proporcionar el tipus d'escola que aquell alumne necessita.

L'EAP treballa més a l'escola pública en el nivell de primària i en teoria allà hi ha més recursos que a l'escola bressol, però el fet fonamental és la planificació. El que fa l'EAP es distribuir aquests alumnes amb necessitats educatives especials buscant el lloc on es puguin escolaritzar el millor possible enmig de pressions exteriors i de situacions que no acaben de funcionar del tot (per exemple, a un centre on no hi ha prou mitjans per a què l'alumne estigui integrat amb garanties).

Un paper bàsic de l'EAP és el d'acompanyar les famílies a conèixer tots els recursos i a situar-se en la realitat que el nano viu a l'escola, és a dir, donar-li una informació que l'ajudi a prendre una decisió. I aquesta és una tasca difícil que no sempre s'aconsegueix. Gràcies a la flexibilitat, si una família s'hi nega, es pot oferir la possibilitat d'experimentar una sortida alternativa que no sigui exclusivament l'escola especial: el centre ordinari, l'esplai, el centre obert, els recursos d'un poble determinat. Aquesta flexibilitat permet desproblematitzar els mateixos pares. El que han de descobrir els pares és la voluntat de l'EAP d'indicar el lloc, l'activitat o el centre on el seu fill estarà millor.

C) L'escola compartida

Una de les sortides possibles que l'EAP pot proposar és l'educació mixta compartida entre el centre ordinari i l'escola especial, alternativa que es proposa quan les possibilitats es van tancant. Es quan es busca la bondat dels dos sistemes, tot i que sempre sigui difícil definir la bondat d'un determinat sistema educatiu. Hi ha l'avantatge d'entrada que l'escola especial és un sistema organitzatiu que no té res a veure amb el sistema ordinari. Hi ha coses (per exemple, fer-se el llit) que, o s'aprenen a casa, o a l'escola especial, mai al centre

ordinari. Amb l'educació compartida s'intenta cobrir totes les necessitats de l'alumne d'integració, la idea bàsica és la complementarietat.

"Les escoles especials no desapareixeran perquè encara pensem que hi ha alumnes que hi estan millor. El que s'ha de tendir és a trencar les fronteres entre una escola i l'altra", diuen des de l'EAP.

L'escola especial té un potencial de recursos i de persones formades i especialitzades amb una evident experiència i preparació. En tot cas, s'ha de replantejar el seu paper imprescindible: el seu contacte amb les escoles ordinàries. L'escola compartida és un pas obert que remet a un tema més general d'aprofitament mutu. Com a projecte és una cosa molt bona.

Tot és un problema de coordinació perquè cada model té els seus avantatges i les seves dificultats. Qui assumeix aquell alumne? L'educació especial? La mestra de l'aula ordinària? Qui es responsabilitza de l'educació d'aquell alumne? Si es fan unes colònies, amb qui va de colònies? Si fa gimnàstica a l'escola ordinària al matí, també en farà al centre especial a la tarda? Aquesta coordinació en algun moment s'ha de fer, de la teoria a la pràctica hi ha un abisme. No es pot caure en dir que ja ho fan a l'altra escola.

"El dia que ve aquí a l'escola ordinària l'alumne d'integració es limita a fer la viu-viu. Les activitats que fem aquí no són adequades per a ella", ens expliquen des d'una escola privada.

El recurs a l'escola mixta s'ha de fer amb molt de seny perquè, donades les dificultats d'aquests alumnes, el que no es pot fer és dividir encara més el seu món, quan es tracta de persones molt afectades i amb grans problemes de socialització i de relació, el fet de tenir dos ambients diferents, dues tipologies de companys i d'escola, no pot ser massa beneficiós. Com es podrà adaptar a un col·lectiu tan gran? Com es pot situar en aquesta dispersió? Pot ser que l'alumne quedi desconnectat.

"Una altra cosa seria que, com el model italià, s'estigués al mateix centre amb una aula especialitzada amb activitats en un grup i unes altres en l'altre grup. Un mateix espai ho facilitaria", diuen els professionals del CDIAP.

En aquests moments no són pas poques les escoles que no tenen cap contacte professional amb el centre dels Angels de Palamós. Ocasionalment, hi ha mestres d'aules especials que només han participat en un seminari en el qual hi havia educadors dels Angels. Tot i que hi ha escoles que s'han plantejat l'escola compartida i que hi ha experiències concretes de compartir, per exemple, l'escola Massana de Girona per nens sords ("les integracions més bones són les de deficientes auditius i visuals perquè hi ha molta dotació econòmica al darrere", han dit uns mestres) o el centre de paralítics cerebrals de Girona, però tant

els Angels com els centres de Girona resulten ser massa distants per a poder compartir-los amb les escoles ordinàries de la comarca.

Amb tot, les experiències d'escola compartida són lloades per les millores observades en l'autonomia dels alumnes i es considera que l'experiència és bona, sobretot quan a sisè curs, que comença a haver-hi molta distància amb els altres, necessiten poder avançar en alguns aspectes. I hem trobat mestres que consideren l'escola compartida l'ideal per a fer una bona integració des del moment que l'escola especial atén millor aquest tipus d'alumnes amb grups de quatre o cinc. Mentrestant, els mestres expressen la necessitat que el centre dels Angels esdevingui, almenys, un centre de recursos per a aquest tipus de problemàtiques.

D) Els recursos privats

Els serveis privats exteriors a l'escola juguen un paper relativament rellevant amb l'ajut d'una beca o sense: la consulta del psicòleg, el logopeda, el psicoterapeuta, el pediatre, l'estimulació precoç, la rehabilitació, els serveis privats que fan un seguiment en clíniques a vegades lluny de la comarca, la dansa educativa, el mestre que fa suport a casa... Quan això es realitza amb una beca que prové de l'administració, els pares l'han d'avançar perquè l'ajuda no arribarà fins a final de curs. I la beca no ho cobreix tot, però és una ajuda.

Aquests suports privats s'han de pagar d'una manera o altra, altrament no es realitzen. Els costos que això suposa pels pares són importants.

"Ens en vam adonar que allò era un muntatge, tot era molt teatral, comportant unes despeses desorbitades", ens han confiat uns pares.

A la sortida de l'escola, pels nens límit o bordeline, l'aula-taller d'ajuntaments com el de Palafrugell, amb costura i perruqueria per a noies i pintura i jardineria per a nois, constitueix una solució per a evitar que la nena es quedi a casa o el noi es trobi al carrer.

8.2 S'avança efectivament?

En general, els progressos són bons. Hi ha alumnes pels quals la integració a l'escola ordinària és perfecta. Els petits passos que es donen són valorables a la seva manera: a nivell de parla, de creixement, ja no es posa el llapis a la boca, està més centrat, si s'explica un conte se'n fa càrrec, accepta l'aigua per a rentar-se, s'adapta a tot, col.labora en tot, és capaç d'estar-se cinc minuts mirant un dibuix, sap trobar la lletra que apareix repetida en un requadre... El resultat és interessant en el context d'un esforç determinat. Potser no arribaran mai a prendre uns hàbits perquè no ho entenen i tot és molt lent, molt llarg, memoritza el que li interessa. El mestre se sent feliç des del moment que veu satisfeta la il.lusió de valorar els petits passos endavant que fan i, quan ho sap veure, s'adona que no n'hi

ha cap que no millori en els diversos aspectes que fan l'objecte d'avaluació. Hom s'adona que l'esforç realitzat valia la pena. I que hom ha aportat un petit gra de sorra a l'organització perceptiva d'aquest nen, a la seva organització motriu, a la seva organització espacial. Va eixamplant en l'àmbit de la classe i en l'àmbit de la vida: és una persona que pot ser cada vegada més independent, més autosuficient, amb més autoestima i amb un concepte de si mateix el més objectiu possible, el més educat possible i el més bo possible. Què interessa precisament a l'hora de la integració? Que sàpiga llegir o que sigui autònom i que maduri com a persona? Que desapareguin tots aquells problemes que fan que aquest nen no llegeixi mai bé. Els que són únicament professors haurien de desaparèixer de la vida d'aquest alumne.

Aquesta percepció de progrés no sempre és la mateixa per a tothom. A vegades hi ha percepcions diferents entre el mestre de l'aula especial, que sap llegir el quantum qualitatiu concret d'aquell alumne, i el tutor d'aula, que té tendència a veure el progrés únicament en el quantum codificable en el context de l'aula. Dels progressos realitzats se'n fa una lectura diferent.

Malgrat tot, sempre poden experimentar algunes regressions, alguns retrocessos. Si no s'assoleixen els mínims que hom s'ha proposat, és quan es produeixen aquestes regressions. I, per altra banda, hi ha moments que sembla que s'han estancat. Perquè tenen una gran pobresa de recursos, un nivell baix, els costa entendre les coses, dialoguen amb dificultat amb els altres, funcionen de manera molt automatitzada... sembla que no es moguin de la seva situació, que no maduren. El progrés és per etapes, per alts i baixos, per un procés que no és mai lineal i ascendent.

Pel qui és impossible globalitzar és pel disminuït profund, per a ell és inútil fer-hi un reforç. Es necessitarien dues persones a l'aula per a ell i, quan a una aula ja s'està desbordat, seria una desconsideració pel mestre.

8.3 El paper contradictori de l'escola privada

L'escola privada proclama que no s'hi pot negar a tenir alumnes amb necessitats educatives especials a les seves aules.

"Tots els voldríem perfectes. No ens hi podem negar. Personalment ni com a mestra ni com a mare. A tots els tenim com els tenim. Aquí no s'ha dit mai que no a ningú", ens han dit des de l'escola privada.

De fet, la percepció generalitzada a la comarca del Baix Empordà és que l'escola privada, malgrat que estigui concertada, fa una selecció encoberta i quasi tots van a l'escola pública. A l'escola privada els alumnes amb necessitats educatives especials es troben rebutjats, com aparcats. Intenten treure-se'ls de sobre, els remeten a l'escola pública. I el que no té perdó és que l'administració estigui admetent a l'escola concertada, sufragada amb els mateixos diners que la pública, unes ratios superiors a les que marca la llei. I cínicament s'excusen dient

que tenen més alumnes o que no disposen de prou espai. No es donen les mateixes condicions que a l'escola pública perquè s'ho fan venir bé per a no tenir-los, no hi ha igualtat de condicions, el tracte és discriminatori. Des d'inspecció o des dels que fan el concert administratiu els hauria de quedar molt clar. Les aules privades estan massificades i, lògicament, no s'hi donen les condicions mínimes per a fer una integració adequada. Què es pot fer en una aula de quaranta alumnes?

La cosa és tremendament escandalosa quan els mestres veuen que, de varis germans, un va a l'escola privada i el que té necessitats educatives especials a la pública, separen els germans pel problema concret de la integració.

La imatge mateixa de l'escola ho planteja així i es té la impressió que, de cara als pares, es generen reticències quan contemplen que el seu fill ha de compartir l'aula amb un company amb necessitats educatives especials. Es una qüestió d'imatge, l'escola privada vol tenir un cert nivell. Algunes escoles públiques han acollit alumnes d'integració que provenien dels centres privats ("això no es pot dir, perquè l'ajuntament tampoc vol donar la imatge que les escoles públiques són de segona categoria, per allò de l'etiquetatge", ens han confessat). Sembla que només es pot dir amb segons qui es parli.

"Que diguin el que vulguin, l'escola privada esquiva els pobres, els maleducats, la gent amb problemes i tot el que no sigui maco. No ho admetran mai, però són fets", ens han dit.

Des dels mateixos serveis socials ens han donat els termes concrets de la contradicció amb els quals s'expressa així:

- si la demanda de places supera l'oferta, l'escola privada es permet el luxe de dir que a aquest nen li convé un altre tipus d'escola,
- si l'oferta de places supera la demanda, es permeten el luxe d'integrar alumnes als centres ordinaris sense cap tipus d'esforç d'integració ni recurs apropiat. No han posat els medis pedagògics per a què els alumnes puguin trobar una ajuda apropiada.

"No vulgui saber la que es va liar quan, després d'haver-lo matriculat, vaig dir que el nen començava aquell dilluns. La directora era una monja i va dir que no sabrien com tractar-lo, que no el podien tenir, que potser els altres pares no ho voldrien... se'm va acusar. Em vaig tenir que posar flamenca. Van acabar acceptant dient-me que em feien un favor perquè jo treballava. I ara n'estan supercontents", relata una mare.

Què passa exactament a l'escola privada? Hi ha una primera argumentació que ho atribueix tot al problema dels criteris que regeixen en la preinscripció. On hi ha places? Es un peix que es mossega la cua i es genera una dinàmica infernal, hi ha escoles

en les quals sembla que hi neixin els alumnes problemàtics: tota la gent amb problemes hi va a parar. I deu altes en un curs escolar no permet crear una mínima base. Quan una família canvia de domicili, o ha arribat un immigrant estranger, necessita unes places escolars. On aniran? A l'escola pública, evidentment. Tots els nòmades que canvien de domicili constantment, que estan poc arrelats, susceptibles que tinguin problemes educatius a casa, van a parar a l'escola pública. Els mestres ja diuen quan tenen una escola privada clàssica al costat que tenen uns mals veïns. Hi ha discriminació a l'escola privada pel que es refereix a la integració? Els centres privats segueixen responenent negativament.

"Entre els criteris de distribució de l'alumnat a l'hora de la inscripció escolar hi primen les consideracions que els nens amb dificultats puguin triar prioritàriament l'escola", diuen.

Un segon argument molt repetit és que l'escola privada no té recursos, aquests es concentren a l'escola pública. Es el que diuen des de l'escola privada, per exemple que l'EAP no hi va, no s'hi fa present malgrat haver sol·licitat l'ajuda a través d'inspecció. Que moltes situacions s'han de resoldre amb l'ajuda de les associacions de pares.

"Jo no puc demanar que m'ajudi el psicòleg de l'EAP perquè no hi tinc dret i, si ho fa, és per coneixement personal. En ser privada concertada no tens dret a l'atenció dels EAP i, si ve, és perquè hi ha una relació personal", ens han dit des de l'escola privada.

Que l'escola pública tingui més recursos acaba sent una excusa, perquè el que hi ha darrera d'una integració és un equip, no és tant un fet de recursos que sempre seran insignificants.

Els mateixos que s'ocupen del reforç en una escola privada ens han confessat:

"No sabem si aquí no es demana, o no es pot tenir, o si es tanca la barrera d'admissió des de l'escola mateixa. No sabem si és manca de recursos, o falta de voluntat de voler-los tenir".

No tots els centres privats actuen de la mateixa manera, però l'escola privada té sempre els seus criteris i poden ser més rígids en un moment determinat. La pública, en canvi, com a servei públic, no s'hi pot negar. I el que és cert és el que ens han dit recurrentment que, almenys pel que es refereix a l'EAP, té la mateixa entrada a l'escola privada que a la pública. I també és cert que l'EAP ha aconseguit mestres de reforç en els centres privats.

"De totes maneres, aconseguir un mestre de reforç ha esdevingut difícil arreu", diuen des de l'EAP.

No podem deixar d'evocar una reflexió global sobre el tema que se'ns ha fet des de l'escola pública (per una persona que havia

estat director d'un centre privat i parla, per tant, amb coneixement de causa). S'afirma que l'escola pública seria un gran invent si l'estat fos coherent. La coherència exigeix que totes les escoles que depenguin dels fons públics tinguin la mateixa responsabilitat. I l'escola privada concertada segueix fent selecció de personal, hi ha un rebuig molt obert per part del personal en funció del verb ser: vostès són, vostès no són, sense posar etiquetes. Per què no es treballa igual si es manté amb diners públics?

"Són racistes, biològics, mentals, sensorials, socials. Ja ni es planteja la integració a l'escola privada. Si hi ha algun alumne d'integració és per història familiar amb l'escola o per relació personal amb algú de l'escola. He parlat amb inspectors d'això i m'han dit que és un problema polític: "no toqueu aquest tema que és un polvorí".

Cal tenir un altre sentiment públic i això ho han de fer els polítics. Aconseguir que hi ha hagi una distribució equitativa de responsabilitats en tot allò que s'alimenta dels diners públics.

9. El futur de la integració

La prospectiva del futur de la integració no és fàcil de definir. Precisament, a partir d'algunes constatacions que ja es poden fer ara: aquests alumnes quan es fan més grans se'ls veu sols. Quan a l'escola s'havien integrat bé, en arribar als estudis mitjos se'ls veu desconnectats.

"Veo bien lo de la integración ahora cuando el niño es pequeño, pero yo sé que tiene un tope: en una escuela normal no puede estar, necesitará una escuela especial, perdería el tiempo en una escuela ordinaria, no puede estar allí como un mueble más. Ha llegado hasta donde podía y no vas a buscar nada más porque sabes que no lo encontrarás", diu el realisme d'una mare.

Es la pregunta que es formulen molts i molts mestres: què faran l'any vinent els alumnes d'integració a l'ESO? "Ja sabem que l'ESO no és per a ell", diuen uns pares.

Què faran en un institut? De fet, no poden seguir assignatures en cap cas. I en el seguiment de crèdits variables, els faran fer de jardiner o d'una altra cosa semblant? Com ens en sortirem? Hi ha un sostre que arriba fins a un cert nivell i que fins ara s'intentava resoldre en la pràctica quotidiana amb els cursos posteriors, però ara resulta que el subgrup que ve és d'integració i es presenta en un context molt diferent perquè l'alumne haurà canviat de món. N'hi haurà que s'ho poden passar molt malament. Les modificacions més importants seran a nivell d'aprenentatges (de la lectura i l'escriptura només n'ha après la mecànica sense comprensió) i a nivell d'espai (de mestres, de companys, d'escola, de municipi, etc.). Si no es té clar què vol dir un alumne d'integració, aquest es pot donar una patacada impressionant, s'ho passarà malament.

"Això em té superangoixat. Ho trobo horrorós", s'han sincerat uns mestres.

Fins ara, de fet, com que aquests alumnes tenien les portes tancades a l'institut, el problema quasi ni es plantejava, però ara ve el moment de plantejar-s'ho. Són molts els problemes: el transport i la contenció dels alumnes, sobretot els d'integració. I quina pot ser la millor solució?

"Haurem de decidir segons com els hi vagi durant els primers anys. Aleshores, en funció de cada alumne, decidir quin centre és el millor, l'ordinari o l'especial", diuen els mestres.

Qui sap si una de les solucions, donat que els alumnes d'ESO tindran algunes tardes lliures, pot ser una oferta de tallers a l'escola especial, no com a tal, sinó com a centre educatiu que ofereix un recurs pedagògic, per a poder seguir a secundària amb una intervenció mixta. Es completament correcte obrir les portes de l'escola especial en tots els sentits, però a poc a poc i

mirant cas per cas. No s'ha de tenir por a perdre parcel·les de competència des del moment que es treballa pel mateix.

L'ESO pot ser una font inesgotable de frustració i de depressions pels mestres. I els que estan més preocupats són els que l'any vinent seran professors a la secundària. Serà la pràctica habitual de venir al centre, donar la classe i marxar. Tot plegat es complica molt més. El tutor es fa indispensable i és una equivocació suprimir-lo perquè el sistema rotatiu és agobiant pel nen amb especials dificultats. Se'n parla molt de la figura del tutor, però on és aquest tutor quan sembla que la línia de la reforma és la rotació? I fins que es posin en marxa les aules de garantia social, encara pot ploure molt. Si costa tant mantenir-se a l'escola quan des de sisè o cinquè ja estan fracassant, com hi podran estar fins els setze anys si no es fa una adequació a les seves necessitats?

Segons l'EAP, amb el pas a secundària, els alumnes actualment integrats i que tenen un dictamen, no seran una gran preocupació, els que realment preocupen són els alumnes que tenen unes expectatives aparentment normals i que, per la raó que sigui, no les assoleixen.

Com és esperable, n'hi ha que ho redueixen tot a un tema de recursos materials i humans. Amb una mestra de suport només uns dies a la setmana, és impossible afrontar el problema futur de cara.

Es el que fa pensar que l'escola especial no desapareixerà mai, en tot cas, s'haurà de buscar-li concretament la seva funció. Des del punt de vista pedagògic, s'han d'obrir les portes de les escoles, trencar les fronteres que separen els diversos professionals i les seves especialitats, trobar vies de col·laboració, prèvia una definició del Departament d'Ensenyament de quina ha de ser la funció de l'escola especial (com a centre de recursos?) des del moment que té uns mitjans i uns professionals que no hi són a l'escola ordinària. Per altra banda, ja ho hem vist, hi ha alumnes als quals els aniria bé estar amb nens com ells amb els mateixos problemes, quan estan massa sols, al pati no acaben de comunicar-se amb els altres. No tot és un problema visible, sinó que a vegades els problemes de personalitat s'aixequen com una paret

Parlant del futur, n'hi ha que pensen que s'hauria de pensar en una intervenció social fora de l'escola quan es parla d'integració. Per exemple, els casals d'estiu, els transports públics i funcionals, quin seguiment es fa d'aquests alumnes quan arriben les vacances?

APENDIX

1. La mostra estructural d'escoles

Els centres amb els quals s'ha tingut un contacte i una conversa són els següents (hem posat un signe (*) quan la conversa ha estat grupal):

Palafrugell

Centre Públic Barceló i Matas
Centre Públic Torres Jonama
Centre Privat Sant Jordi
Escola bressol Tomayí (*)

Palamós

Centre Públic Ruiz Giménez (*)
Centre Públic Vila-Romà
Centre Privat Vedruna (*)

Sant Feliu de Guíxols

Centre Públic Gaziel
Centre Públic l'Estació
Centre Públic Baldiri i Reixach (*)
Escola bressol Sant Feliu de Guíxols (*)

La Bisbal d'Empordà

Centre Públic Joan de Margarit
Centre Públic Mas Clarà
Centre Privat Cor de Maria (*)

Torroella de Montgrí

Centre Públic Guillem de Montgrí
Centre Privat Sant Miquel (*)

Mont-ras

Centre Públic Torres Jonama (*)

Cruïlles/Monells/Sant Sadurní

Centre Públic Les Gavarres

Ullà

Centre Públic Puig-Rodó (*)

2. El guió d'entrevista a les escoles

La conversa amb els mestres d'aula o professionals de l'aula d'educació especial a l'escola voltava entorn dels temes següents:

- 1. Quants alumnes d'integració teniu? Per què considereu que són d'integració? Com es defineix un alumne amb necessitats educatives especials?
- 2. On es troba efectivament la barrera entre normalitat i alumnes d'integració?
- 3. Qui defineix les necessitats educatives especials dels alumnes? Com s'ha fet la detecció?
- 4. Amb quins recursos es compta a l'hora de la integració?
- 5. Quina relació es manté amb l'escola especial de la comarca?
- 6. Hi ha diferències en la intervenció integrativa dels alumnes segons les necessitats educatives especials?
- 7. Quina adaptació curricular es realitza? Amb quins criteris es porta a terme l'avaluació d'aquests alumnes?
- 8. Quina relació es manté amb els pares? Quin paper hi juguen aquests?
- 9. Quina relació es dona entre els mateixos alumnes?
- 10. Quin tipus d'activitats es realitzen amb la participació dels alumnes amb necessitats educatives especials? Amb quines ajudes es compta quan els alumnes amb necessitats educatives especials hi participen?
- 11. A partir de la vostra pràctica, quina valoració us mereix el procés d'integració?

3. La mostra de professionals i tècnics

Els professionals i tècnics amb els quals s'ha parlat pertanyen a les institucions següents (amb la particularitat que, tret el neuropediatre de l'Hospital de Palamós, sempre ha estat una conversa col·lectiva amb participació de pràcticament tots els professionals dels centres respectius):

- Neuropediatre de l'Hospital de Palamós.
- CDIAP (Centre de Desenvolupament Infantil Atenció Precoç) de Palamós.
- EAP (Equip d'Assessorament Psicopedagògic) de la comarca ubicat a Palamós.
- Serveis Socials de la comarca localitzats a Girona i coordinats pel gerent del Consell Comarcal.

4. El guió d'entrevista als professionals

- 1. Quan els pares fan una demanda, en què consisteix la sol·licitud.
- 2. Quan la detecció és feta des de l'escola, quin procés es segueix per a fer un dictamen?
- 3. Quins barems s'estableixen?
- 4. Tenen dificultats o reticències els pares a l'hora d'entrar en el circuit de la problematització del seu fill o filla?
- 5. L'escolarització aconsellada és sempre la de l'escola ordinària? Quin seguiment se'n fa?
- 6. Hi ha dificultats en l'escolarització a l'escola privada? D'on provenen aquestes dificultats?
- 7. El vostre servei com a recurs, té suficient dotació per a complir amb la seva funció?
- 8. Com es fan les derivacions a altres serveis?
- 9. Quin reforç es procura als mestres de l'escola ordinària?
- 10. A partir de la vostra pràctica, quina valoració us mereix el procés d'integració d'alumnes amb necessitats educatives especials a l'escola ordinària?
- 11. Quines perspectives futures hi veieu en aquest procés davant l'ESO?

5. La mostra de famílies

Parlar amb les famílies fou un desig programat des de bon començament. De totes maneres, des de les escoles se'ns aconsellava de no accedir-hi donada la dura problematització dels pares davant del tema. Al final malgrat tot, foren algunes escoles que ens insistiren en la necessitat de tenir també el punt de vista dels pares sota l'argument que era un coneixement indispensable per a realitzar exhaustivament la roda de posicionaments davant la problemàtica de la integració.

Fou un contacte extraordinàriament interessant realitzat per suggerència d'algunes escoles, sense discriminar per la nostra part si hem atès un tipus de família particularment sensibilitzada davant el fet de la integració.

Es van realitzar tres entrevistes que responien a la tipologia següent: tenien un alumne a l'educació infantil (a Sant Feliu de Guíxols), un alumne al cicle mitjà (a Palafrugell) i un alumne down al cicle superior (a La Bisbal).

6. El guió de conversa amb les famílies

- 1. Simptomatologia del seu fill per a considerar-lo una persona amb necessitats educatives especials.
- 2. Història dels itineraris realitzats per elaborar un diagnòstic.
- 3. Avanços i retrocessos experimentats en el seu fill o filla des que ha estat incorporat a l'escola ordinària.
- 4. La decisió d'integrar-lo a l'escola ordinària, d'on ha sortir?
- 5. Relació entre els germans i els companys de l'escola.
- 6. El lleure de fora l'escola, com es realitza? Hi ha pautes familiars de satisfacció d'aquesta necessitat?
- 7. Visió personal de la integració d'aquests alumnes amb necessitats educatives especials a l'escola ordinària com a perspectiva.

IV. ANALISI INSTITUCIONAL DE L'ESCOLA ELS ANGELS

Introducció

Quan ens hem plantejat l'estudi sobre els aspectes pedagògics de la integració escolar d'alumnes amb necessitats educatives especials a l'escola ordinària al Baix Empordà és fonamental aproximar-nos a l'única Escola Especial que existeix a la comarca, l'escola d'Els Angels, amb domicili a Palamós. Gaudeix d'una característica singular: es tracta d'un centre públic.

La conveniència i oportunitat d'aquesta breu anàlisi es fonamenta en tres motius:

- El primer, per causa de l'experiència, el caliu, les motivacions que tenen els homes i les dones professionals que formen aquesta escola pel que es refereix al tracte, a l'estar i al saber estar amb els nois i les noies que tenen necessitats educatives especials greus. Aquests perfils motivacionals i d'experiència els fa veus autoritzades en l'àmbit concret del nostre objecte d'estudi, sobretot pel que es refereix a la problemàtica específica del tracte amb aquests alumnes amb necessitats educatives especials.
- El segon motiu, per la lectura del paper que l'escola especial o específica ha de jugar en el context de l'escolarització per a tothom. El fet que tots els infants, més enllà de qualsevol dèficit, tinguin el dret a rebre una educació fa d'aquesta escola un pilar bàsic. Si, a més, hi afegim el fet dels canvis produïts i que es produeixen a partir de la integració escolar i dels problemes que s'estan generant en la seva aplicació, tenim que el paper de l'escola especial es mou en diferents sentits, com hem pogut veure en els apartats ja tractats en aquest estudi. Des dels qui es situen de manera apocalíptica quan apunten a la seva desaparició, passant per qui defensa la seva reconversió cap a un centre de recursos especialitzats, o els que mantenen aquests professionals en el seu paper exclusiu pels casos dels nois i de les noies amb necessitats educatives especials greus.
- Finalment i el tercer motiu, el centre Els Angels és el que ens va demanar l'estudi. Què vol dir això? Calia saber quins són els seus maldecaps, quins els seus interrogants, quines les seves desconfiances, o quines contribucions fan a l'aplicació del concepte d'integració escolar i a tot el que està comportant. El fet de demanar l'estudi ja demostrava l'interès de les persones que formen l'escola per analitzar la integració escolar d'alumnes amb necessitats educatives especials a la comarca i el paper que hi juga o ha de jugar efectivament l'únic centre especial existent. Els interrogants que es formulaven els professionals del centre han acabat sent els nostres i és per això que es té un considerable interès en saber com veuen ells mateixos la seva identitat com a centre educatiu en el context de la integració d'alumnes amb necessitats educatives especials a l'escola ordinària.

Hem compartimentat la nostra exposició intentant donar resposta a les qüestions elementals que afecten l'escola i el sentit direccional d'aquesta. Així veurem primer l'escola com a organització, és a dir, la història d'aquesta institució, el seu estatut jurídic i econòmic i la seva dinàmica interna, o sigui, el sistema d'organització i de producció institucional. Després ens centrarem en les persones que formen l'escola en un sentit ampli, tant els professionals i els alumnes com els pares. Tot seguit veurem la relació amb la comarca, com l'escola es relaciona amb els altres agents comarcals, ja siguin les escoles ordinàries, públiques o concertades, els serveis socials i, sobretot, l'EAP. Finalment, els interrogants i les perspectives que configuren les valoracions que entorn a la integració escolar realitzen els mestres i professionals de l'escola.

1. L'organització del centre dels Angels

El Col·legi Públic d'Educació Especial Els Angels té un origen semblant a la major part dels centres especials: un grup de pares afectats creen un primer servei en no trobar en el sistema educatiu ordinari respostes a les necessitats d'escolarització dels seus fills o filles amb discapacitats. Tot i així, fins passats quinze anys de la primera iniciativa l'administració, no construirà un edifici destinat a convertir-se en un Col·legi Públic d'Educació Especial, això es porta a terme el curs 82/83. Actualment té una matrícula de trenta-tres alumnes, més tres alumnes que estan en un règim d'escolarització compartida.

En el projecte educatiu hi consta la definició del centre: el Col·legi Públic d'Educació Especial Els Angels fa atenció als alumnes del sector amb necessitats educatives especials greus derivades de deficiències psíquiques, presentin o no plurideficiències. L'atenció d'aquestes necessitats educatives comporta l'aplicació de programes curriculars diferenciats -o molt diferenciats- dels ordinaris, amb afegits específics en els quals es prioritzen fonamentalment continguts referents a l'adquisició de l'autonomia personal i social, al desenvolupament de les actituds i capacitats de comunicació inter-personal i a l'adquisició d'hàbits, destreses i coneixements bàsics que tendeixen a la comprensió de la realitat més immediata en la mesura de les possibilitats de cada un dels alumnes.

La tasca essencial de l'Escola Especial, així, ja des dels seus orígens i mirant el projecte educatiu del centre, té poc a veure amb la integració escolar.

El sosteniment econòmic, en tractar-se d'una institució educativa pública, prové del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. El Consell Comarcal del Baix Empordà també hi fa contribucions. Altres tipus d'aportacions econòmiques indirectes es produeixen mitjançant subvencions per a projectes concrets, o degudes a ingressos provinents puntualment d'activitats extraordinàries com, per exemple, la Fira Nadalena que cada any realitza l'escola a Palamós.

El sistema d'organització de l'escola es "configura amb una clara voluntat de donar cobertura a les necessitats dels alumnes". Així l'escola Els Angels es divideix en tres cicles:

- el d'iniciació
- l'escolar
- i el pre-laboral

En el cicle d'iniciació, que té una duració de dos cursos, es treballa la capacitat de comunicació, l'autonomia, tant personal com social, i inicia l'alumne en els treballs d'aprenentatges escolars. Les finalitats educatives, doncs, es centren en treballar les principals capacitats de cada alumne.

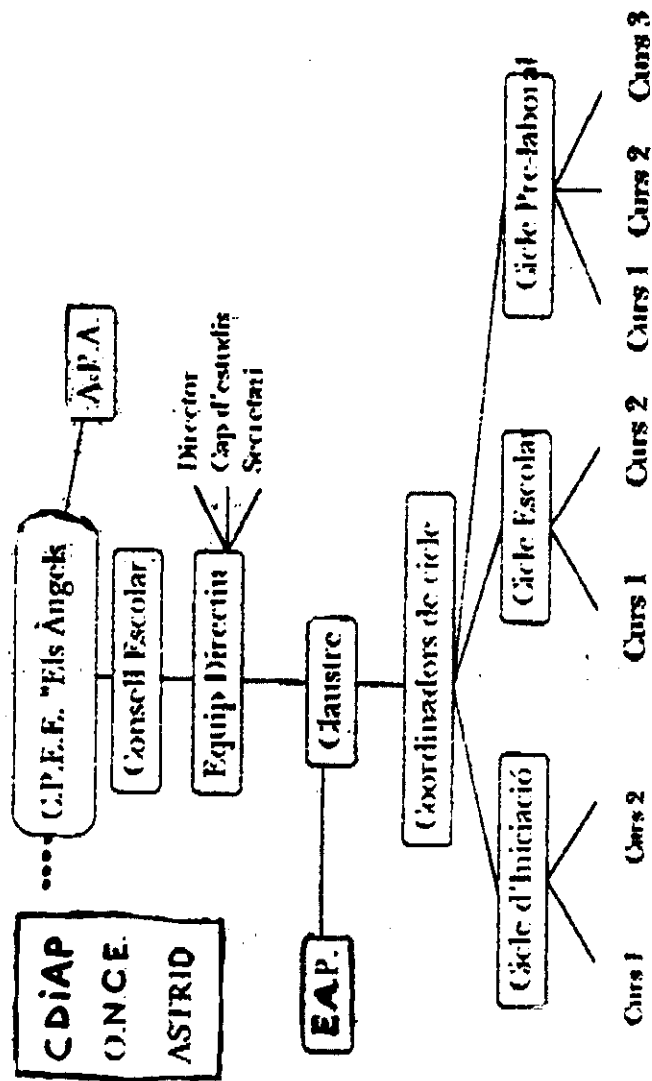
El cicle escolar, que també té una duració de dos cursos, és el que aplega els alumnes amb més nivell maduratiu. Es centra en una

intervenció pedagògica encaminada al perfeccionament del llenguatge oral, l'afavoriment de la comprensió de la llengua escrita, de conceptes lògico-matemàtics i de l'entorn social i natural, el desenvolupament de les possibilitats motrius i psicomotrius i, finalment, el reforç de l'activitat plàstica i estètica. Es, en definitiva, un treball global amb la finalitat d'aconseguir una alfabetització bàsica al nivell de funcionalitat el més alt possible i un grau d'autonomia personal.

El cicle pre-laboral, que té ara tres cursos, inclou els alumnes que, per la seva edat o per les seves possibilitats, tenen limitacions importants per a aprofundir en els aprenentatges escolars i requereixen d'unes necessitats de formació específica per tal de poder assumir una activitat laboral o ocupacional. Les finalitats educatives són, per tant, el manteniment dels aprenentatges escolars i desenvolupament de l'autonomia personal i social, juntament amb l'ensenyament de les destreses i habilitats pròpies i bàsiques sobre les feines que se suposa que farà l'alumne en el món laboral (jardineria, encuadernació, feines pròpies de la llar, fusteria, pintura...).

L'organització interna de l'escola, tal i com vèiem en la Figura 1, és similar al de qualsevol escola pública ordinària. El claustre, format pel personal docent, és un dels elements centrals de l'escola.

ORGANIGRAMA DEL CENTRE



Font: Col·legi Públic d'Educació Especial "Els Àngels" de Palamós

L'escola, també, com que es preocupa de qüestions relacionades amb la pròpia realitat d'aquests alumnes, realitza una certa producció institucional per a fer conèixer i divulgar un cert coneixement a l'exterior. Així, i amb una periodicitat quasi anual, realitza diverses publicacions, per exemple, la mostra de la història i la situació actual d'aquesta centre. El fet de la demanda d'aquest estudi és un exemple clar que pot posar en evidència la importància que des d'Els Angels s'atorga a la pròpia activitat i funcions i la transcendència de l'anàlisi i avaluació de la realitat que tracten en la seva activitat quotidiana.

2. Les persones

Són 22 els professionals que treballen a l'escola. Es disposa de deu mestres especialistes, un d'educació física, un fisioterapeuta, dos logopedes, un conserge, quatre voluntaris, un cuiner i dos educadors. Actualment també hi ha a l'escola dos objectors de consciència que realitzen la prestació social substitutòria.

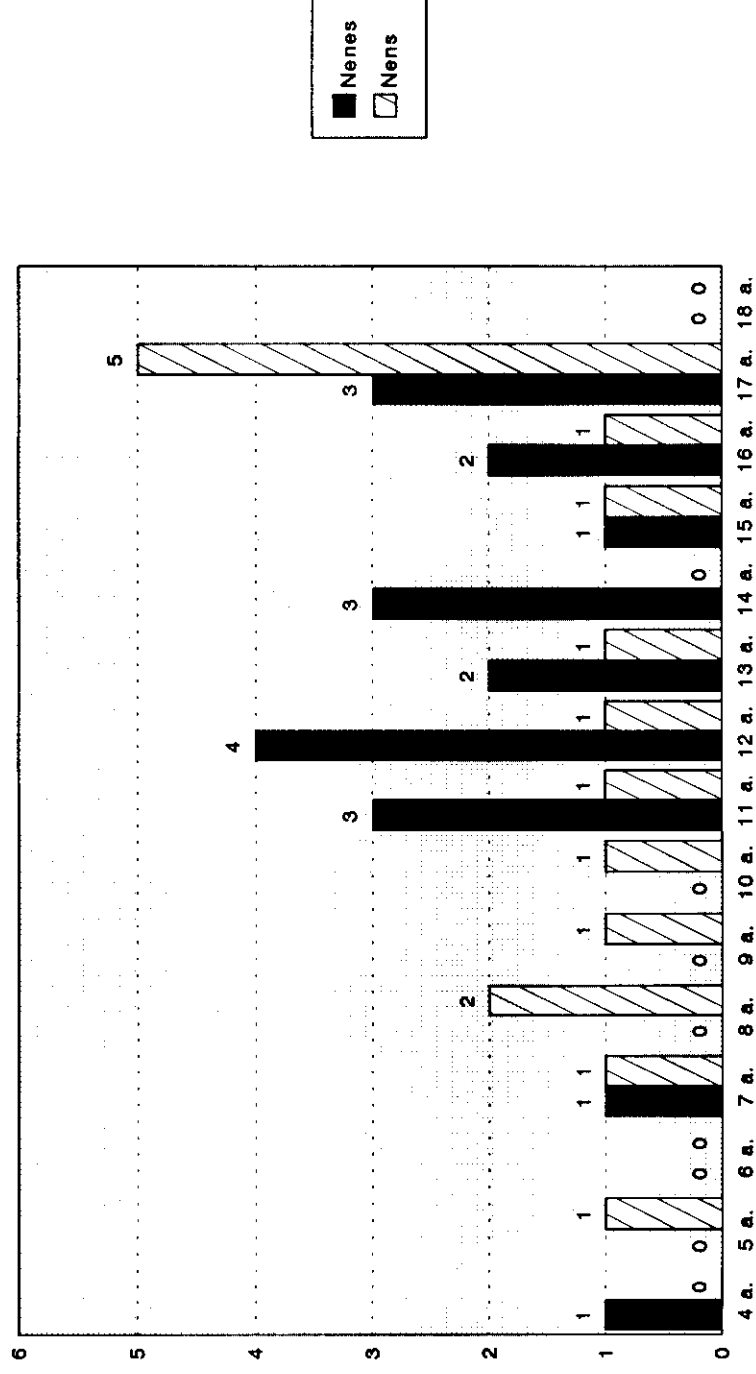
Els mestres de l'escola especial consideren que la seva tasca és més variada que a l'escola ordinària, es canvia més de feina, s'alterna de grup, i això és positiu perquè no hi ha possibilitat per l'estancament. L'al·licient és veure, no els grans avenços dels nois i de les noies, sinó els seus petits progressos. En Els Angels no hi ha el perill de caure en un llibre de text, la majoria dels materials són autodidactes, construïts pels mateixos professionals segons les necessitats dels alumnes acollits al centre.

Pel que es refereix als alumnes, l'escola Els Angels atén als que queden explicitats en aquestes cinc categories:

- * alumnes que presenten greus problemes de comunicació i/o autonomia i/o interrelació social.
- * alumnes que requereixen una programació que els permeti adquirir uns determinats hàbits d'autonomia personal i social que els capacitin per a la resolució de problemes i per a l'adaptació a situacions noves dins d'un context conegut.
- * alumnes que necessiten una programació que ha de tenir en compte l'adquisició d'una màxima autonomia personal i social, així com l'aprenentatge dels instruments bàsics per a l'adquisició de la lecto-escriptura i dels conceptes de número i quantitat.
- * alumnes que necessiten una programació que prioritzi competències d'autonomia personal i social que possibilitin la seva integració social i l'adquisició d'aprenentatges escolars a través de l'escriptura i la lectura i a utilitzar operacions transaccionals simples.
- * alumnes que requereixen una adequació dels programes escolars en funció del seu endarreriment en l'adquisició dels aprenentatges, i per tant, un marge més ampli que l'ordinari per a adquirir els objectius de tots els cicles de l'ensenyament primari i de la secundària obligatòria.

Alumnat. Distribució edat/sexe

(Nens: 1 nen en règim d'escolaritat compartida. Nenes: 2 nenes en règim d'escolaritat compartida)



Font: Col·legi Públic d'Educació Especial "Els Angels" de Palamós

Finalment els pares, que en l'APA, com en qualsevol altra escola, tenen el seu òrgan de representació, mantenen dificultats afegides a la seva participació en tractar-se d'una escola comarcal. Tot i així, sembla que darrerament l'APA torna a funcionar: organitzen conferències i xerrades pels pares en el marc de l'escola.

A nivell més general, però, molts dels pares no volen acabar d'admetre que els seus fills vagin a l'escola especial, i per això, a vegades sense raonar-ho ni escoltar, insisteixen en portar els seus fills a l'escola ordinària des del moment que consideren que l'alumne està més dintre del que ells tendeixen a considerar "la normalitat".

3. La relació del centre dels Angels amb la comarca

Ens interessa ara centrar-nos en dos aspectes fonamentals, per un costat, la relació amb les altres escoles i, en concret, la valoració de la feina realitzada pels mestres d'aquestes altres escoles en la seva tasca quotidiana amb els nois i les noies amb necessitats educatives especials, i per l'altre costat, la relació i també valoració que es fa des d'Els Angels de la tasca del l'EAP.

La relació amb les altres escoles és petita, exceptuant l'assistència a algun curs on es coincideix amb els mestres de l'escola ordinària, com ens il·lustrava una mestre d'Els Angels

"més que una relació institucional existeix una relació de companys".

Per la seva pròpia dinàmica l'escola especial no pot sempre fer-se present a totes les escoles.

En el marc de la integració escolar el professorat de les escoles ordinàries tenen el "problema" de tenir alumnes "diferents", precisament en contrast amb Els Angels on es viu amb aquesta diferència cada jornada. Tal i com un mestre d'aquesta escola ens deia:

"De vegades, el problema que tenen els mestres davant d'un nano que no és "normal" és el desconeixement, la ignorància, la por que fa, l'angoixa...tot això que et crea tenir davant un nano diferent dels altres. Es clar, nosaltres aquí ja estem acostumats a actuar amb molta naturalitat, els tractem amb molta normalitat, però, és clar, un mestre que coneix l'evolució d'un nano que en aquell moment hauria de fer allò i no ho fa, està angoixat. I si el mestre està angoixat davant d'aquell nano, ja no li pot donar tot aquell seguit de coses que el nano necessita, per exemple, la mateixa afectivitat. De vegades es resolen les coses, no tant a nivell de coneixement, sinó a nivell d'entendre, de comprendre, de tenir una empatia amb el nano. I això manca perquè el mestre està poc preparat en aquest aspecte".

Així, l'atenció a l'alumne amb necessitats educatives especials a les escoles ordinàries depèn molt del mestre que li toqui. Tot i que la majoria de mestres accepten la integració, a vegades la feina desborda, doncs es necessita dur a terme un treball molt individualitzat... i mai es pot donar 100% del propi temps a cada noi o noia.

El sobrecarregament de problemes que està patint l'escola pública provoca que es posin totes les problemàtiques al mateix sac i fins i tot en alguns casos es vegi la impossibilitat de fer possible la integració escolar. La solució, en el pitjor dels casos, és tornar a atendre a la majoria dels alumnes de la mateixa manera tot considerant únicament la normalitat, és a dir, tornar a l'escola homogènia. La diversitat de l'alumnat ara no

es resol segregant sinó marginant, el que vol dir que aquest alumne acabarà escalfant una cadira en una aula d'una escola ordinària.

Pel què fa a l'EAP, s'insisteix des d'Els Angels en la contradicció que suposa que els professionals que teòricament fan l'assessorament a les escoles no estiguin dins dels centres en els quals intervenen. Són professionals que coneixen la realitat, però no hi estan immersos. Aquest fet pot arribar a crear contradiccions des del moment que els mestres que diàriament conviuen amb els alumnes amb necessitats educatives especials no tinguin la primera paraula pel que es refereix al tipus d'escolarització que fora més convenient. I, encara, és molt més simptomàtic que els mestres habituats a treballar amb una totalitat d'alumnes amb necessitats educatives especials greus, com són els de l'escola especial, hi tinguin ben poca cosa a dir.

A partir de la contradicció que suposa que set persones (que són les que integren l'EAP) puguin assumir tot l'assessorament psicopedagògic de la comarca amb un total de més de 60 escoles, una de les solucions proposades seria que els propis mestres de l'escola especial fessin itinerància,

Totes i cadascuna de les escoles de la comarca van veure en un principi la institució de l'EAP com una solució, però, en realitat, tal i com ens confirmen els mestres d'Els Angels, tampoc és la funció concreta que se li encomana a l'EAP d'agafar la batuta de la integració pel seu compte.

"... i els problemes que havíem parlat abans, tot el que és l'escolarització d'un nano, sigui en una escola específica o una d'ordinària, no pot dependre d'un dictamen que fa una persona, encara que sigui deliberat amb un equip. Hi estem d'acord! Però és que és una persona! Perquè dels professionals de l'EAP la majoria el coneixen aquest alumne, també alguns d'ells la trepitgen l'escola, però, a veure, les persones que coneixen bé l'escola són uns i l'escolarització la fan els altres... Es supeditar un dictamen (que és molt seriós) a una sola persona, dictamen que serà el pressupòsit per entrar en una escola específica o ordinària, encara que els pares sempre hi tinguin la darrera paraula..."

Les escoles ordinàries de la comarca, tal i com hem dit abans, no fan consultes a l'escola especial. Aquesta acaba funcionant com una escola més, amb el seu règim horari i els alumnes i les alumnes que hi són escolaritzats. Aleshores, el centre dels Angels no juga cap paper, ni com a centre de recursos, ni en una hipotètica funció d'assessorament, l'EAP és qui hi té els contactes amb les escoles. Els mestres d'Els Angels, però, creuen que fora positiu que les escoles acudissin al seu assessorament, tal i com ens deia una mestra

"estic convençuda que la gent s'enduria una sorpresa, precisament per això, perquè ara ja treballem amb nois i

noies d'aquestes característiques i ens considerem preparats".

Pel que es refereix a les escoles privades-concertades de la comarca, s'accentua des d'Els Angels que aquestes viuen sempre l'escolarització d'un noi o una noia, per damunt de tot, des de la consideració de l'ingrés econòmic i, amb l'objectiu d'aclarir-ho, les matriculacions en aquestes escoles els serveix efectivament de filtre. Com exemple, s'ha esmentat l'existència actual d'una relació entre Els Angels i una escola privada-concertada de la comarca per causa del fet que aquesta darrera volia prescindir dels nois i de les noies amb necessitats educatives especials que fins ara tenia.

4. Els interrogants i les perspectives

Ens volem centrar ara en el plantejament de dos aspectes. El primer, la valoració de la integració que s'està realitzant a les escoles ordinàries, i el segon, la valoració de les escolaritzacions compartides, és a dir, l'experiència alternativa del fet que un infant faci la seva escolarització partida entre una escola ordinària i una escola especial.

Pel que es refereix al segon aspecte, l'escolarització compartida com a projecte més ampli, és a dir, en el sentit que abasteixi a molts més nois i noies (com hem vist, actualment a Els Angels només tres infants es troben en aquesta situació) comportaria almenys dos problemes greus:

- En primer lloc, l'handicap geogràfic a partir del fet que d'escola especial només n'hi ha una a la comarca, amb una dificultat real pel que es refereix als desplaçaments (per exemple, el matí a l'ordinària i a la tarda a l'especial o compartir dies alternatius o amb fórmules diverses en l'una o l'altra escola).
- En segon lloc, l'handicap organitzatiu, és a dir la impossibilitat de coordinar els mestres per a veure qui farà cada cosa, suposa un munt de reunions de coordinació i, per tant, resta temps de dedicació a l'atenció dels altres alumnes.

Les objeccions, però, van molt més lluny, implicant altres aspectes:

"això de la compartida s'ha vist com un recurs quan ja s'ha arribat a un punt que a l'escola ordinària era molt difícil d'atendre les necessitats educatives especials d'un alumne".

Generalment, costa de preveure el que vol dir l'educació compartida.

"Quan un alumne depèn de varis educadors, la coordinació entre ells sembla que no està massa ben resolta. On s'escolaritza: aquí o allà?"

L'escola compartida es veu, per tant, com un fracàs de la integració que s'ha donat fins ara.

"Si la integració fos real i ben feta, a sant de què hem d'anar a compartir al cap d'uns anys. Ho veig com un fracàs del que s'ha fet fins ara."

Els mestres d'Els Angels també apunten que a vegades l'escolarització compartida és una solució imposada pels pares per tal d'autoprotegir-se i d'autoafirmar-se en la idea que el seu fill o filla és com els altres, i per això fa la meitat de la seva escolarització en l'ordinària, posant en segon terme les necessitats reals d'aquell infant.

Relacionat amb aquest tema i entrant en el primer aspecte que ens proposàvem pel que es refereix a la integració a l'escola ordinària d'alumnes amb necessitats educatives especials, existeix la valoració d'aquesta integració tal com s'està portant a les escoles ordinàries. Aquesta valoració parteix de la constatació que la integració és un procés molt difícil, que no només abarca un sol aspecte. Es constata, així, que tal i com es realitza ara no acaba de funcionar. Calen molts mitjans que actualment no existeixen i calen uns criteris comuns que sovint hi són absents. Però, tal i com s'expressen els professionals de l'escola especial, cal anar més enllà del "falta temps" o "no està ben muntat"

Existeixen pels mestres d'Els Angels quatre qüestions plenes d'interrogants:

- * Per què el Baix Empordà és la comarca del país amb quotes més altes d'integració escolar? A quin preu? Què s'ha de prioritzar: la quantitat d'alumnes integrats o la qualitat de la integració?
- * Què pot oferir l'escola especial en el context de la integració? Quedar-se com un centre de recursos? Sense compartir, com es pot saber què és el que es pot oferir? I, aleshores, què en fem de la nostra experiència? Ens la quedem per nosaltres mateixos?
- * I amb la reforma educativa, què passarà? L'ESO, el batxillerat actual, serà pels nois i noies amb necessitats educatives especials el lloc del seu fracàs? Es complirà, així, la legitimació de la desintegració: els "deficients" han fracassat, llavors són diferents?
- * Per què la integració es basa exclusivament en els espais escolars? I les hores que passen fora de l'escola? I els esplais? I en els centres de relació fora de l'àmbit de l'escola? Com garantir la socialització dels nois i noies amb necessitats educatives especials en tota la globalitat de la seva vida? No hem d'arribar a la integració social?

La integració escolar, i això és un fet, no està donant les perspectives i il·lusions que porta implícita. Tal i com un mestre, amb tota la seva expressivitat, ens deia:

"El mal de tot això és que aquests nanos neixen amb unes discapacitats i, d'entre ells, uns s'integren a l'escola i altres no, però al cap d'uns anys van a parar al mateix sac. Van a parar a un entorn ordinari? No. El Taller Ocupacional de Palafrugell,..., atén nanos escolaritzats a l'escola ordinària i nanos de l'escola especial. Llavors et plantejges: si tan aboquem per la integració en un marc ordinari, perquè estem segregant? Siguem conseqüents i acceptem el repte de la integració amb totes les seves conseqüències. Clar, que a la pràctica és una altra història!".

CONCLUSIONS (Com una reflexió final)

- 1a. Se'n diuen d'integració els alumnes que han tingut una valoració diagnòstica de la Generalitat de Catalunya (per medi de l'EVO) que fa una definició administrativo-burocràtica i que permetrà l'accés d'un determinat alumne amb necessitats educatives especials als avantatges reeducatius, clínics, assistencials i materials que aquesta condició atorga a les persones. Aquesta valoració diagnòstica permet a l'EAP fer un dictamen psicopedagògic establint la mesura escolar i acadèmica que serà la més apropiada.

La manifestació d'aquesta valoració diagnòstica s'expressa per categories que posen fites o fronteres dintre la dialèctica entre les possibilitats i les dificultats educatives d'un determinat alumne, convenció indispensable al sistema per tal de poder posar en acció les actuacions que seran més convenientes a cada situació. Però la veritat és que, quan un alumne té necessitats educatives, la seva identitat és independent de les etiquetes burocràtico-administratives posades en joc pel mateix sistema.

- 2a. On és la barrera de l'alumne amb necessitats educatives especials? Ve definida pels aspectes físics? Es delimita per l'entorn ambiental? Són determinants els factors familiars i socials? Hi ha problemàtica d'integració quan es dona un procés d'inserció en un continuïum en la dialèctica entre les possibilitats/dificultats educatives: evidència d'un despenjament de la resta d'alumnes, d'un endarreriment dels aprenentatges, d'una manifesta marginació respecte dels companys. En una paraula, quan les mancances són tant ostensibles que surten de la norma esperada i distancien aquests alumnes de la resta, fet i fet, en tant que necessiten molta ajuda per a poder progressar. Per a dir-ho breument, quan uns determinats alumnes no progressen tot el que poden amb la planificació que es realitza pel grup de la classe.

- 3a. Els fonaments legals que propicien la integració d'alumnes amb necessitats educatives especials a l'escola ordinària s'inicien a casa nostra a partir de les determinacions legals que l'ordenen i la programen: la LOGSE i el decret 117 de la Generalitat de Catalunya sobre la integració de l'any 1984. Però, com sempre, la interiorització de l'ideari que hauria de presidir la tasca dels qui han de fer realitat el procés no es fa efectiva com a resultat de la signatura d'un decret legal. La informació deficient i, el que és més important, la mentalització dels mestres no és una tasca fàcil i molt menys espontània.

Integrar no és només fer present un alumne problemàtic a l'aula, sinó que vol dir pensar educativament i pedagògicament amb aquesta persona per tal d'elaborar el nivell conflictiu que presenta la singular dificultat d'integració i fer-ne conseqüentment un disseny pedagògic. La disponibilitat dels que intervenen és fonamental i el dia que la integració constitueixi l'objectiu d'un moviment

pedagògic, estarem en la ruta ideal. Es demana un esforç suplementari, una capacitat d'atenció sobreafegida, una atenta feina individualitzada que descarta qualsevol comparació amb la resta dels alumnes, un no voler veure resultats satisfactoris immediats, una voluntat de qüestionar imaginativament l'organització de la classe, trencar amb el paper d'ensenyant per a esdevenir educador, fugir de qualsevol temptació compassiva carregada d'implicació personal...

Què pot passar amb el mestre? Que s'estavelli entre la sensació d'impotència i la crítica social de la que és objecte davant la hipotètica possibilitat que alguns mestres s'hi neguin. La lliçó nascuda de l'experiència és que el circuit és imprevisible: es passa de l'enuig i el malestar a un estadi més creatiu, sobretot quan la integració acaba esdevenint un de tants problemes greus d'escola que s'han de compartir, aquesta és l'única forma de superar les perplexitats i els dubtes angoixants dels mestres tiranitzats constantment entre l'esforç suplementari, la sensibilitat i la personalització que exigeix aquest alumne amb necessitats educatives especials i la dedicació a la resta d'alumnes requerint atenció als seus problemes d'aprenentatge; el mestre no es pot partir i el temps d'aula té els seus límits. El que no es pot fer és creure que els tècnics en les relacions humanes i socials o els altres intervinents ja ho resoldran, això seria només transmetre l'angoixa i bloquejar la situació.

Això vol dir nogensmenys que el procés d'integració d'un alumne a una aula ordinària depèn bàsicament de la capacitat d'un mestre. Es indispensable veure la importància del mestre d'aula que té un alumne amb necessitats educatives especials a la seva classe. Es fan miracles? De cap manera, però cal tenir-lo en compte aquest alumne amb necessitats educatives especials, s'hi ha d'estar a sobre, cal voluntat d'afrontar aquesta dura realitat de la integració. El factor humà és fonamental. Amb tot, el mestre d'aula no ha d'estar sol perquè cal treballar en equip, és indispensable coordinar-se, cal implicar-s'hi col·lectivament. Més enllà de la problemàtica existencial que es produeix en el mestre, la dinàmica integradora ha de ser col·lectiva, més un projecte de centre que la voluntat d'un educador, un afer d'equip i no una tasca de "quixots". Hi ha massa variables a lligar. És un tema de projecte docent de centre. En aquesta línia és exemplar l'impuls donat a les comissions psicopedagògiques d'alguns centres promocionades per l'EAP.

- 4a. I la pregunta surt de manera espontània: són integrables tots els alumnes? La integració a l'escola ordinària no és l'únic camí possible, l'escola especial dona unes possibilitats centrades bàsicament en la socialització i els aprenentatges no acadèmiques i l'escola ordinària unes altres, ambdues amb l'objectiu clar de l'autonomia. No tot és blanc o negre. En aquests moments tant l'escola

ordinària com l'especial són necessàries, encara són imprescindibles. La pregunta clau que es fa la voluntat integradora és la següent: quina resposta educativa pot donar una concreta escola en aquesta circumstància determinada? Quin canvi s'ha de produir per a què es doni un canvi d'escola?

5a. Ni tots els mestres estan obligats a tenir a l'aula alumnes amb necessitats educatives especials, ni tampoc és cert que aquests alumnes hagin d'estar integrats a una escola ordinària. No és el mateix la integració que l'escolarització, aquesta és un dret fonamental de qualsevol alumne i aquella obeeix a una nova concepció d'escola que respon, com hem explicat a la nostra introducció teòrica, a una concepció d'heterogeneïtat. La integració no és pot generalitzar sense fer bé les coses.

6a. L'escola és integradora en la mesura que la qualitat global de l'ensenyament millora, és a dir, quan progressa la qualitat global dels alumnes. El que compta és el dia a dia de l'aula i de tota l'escola. Aquesta ha de donar els recursos més adequats a tots, no com ajuda, sinó com un dret fonamental. Cal superar moltes inèrcies i cal adaptar-se a la diversitat tipològica dels alumnes. La integració és un procés lent, que demana temps i és un ideal a aconseguir a llarg termini.

Malgrat tot, el procés d'integració és irreversible: és l'educació en la diversitat, aprendre a viure la diferència i créixer en la socialització. La integració d'alumnes amb necessitats educatives especials ha de tenir compte de tots els elements que intervenen en la interacció d'aquestes relacions socials: l'alumne, el mestre, el contingut i l'entorn.

7a. L'espectacle és esfereïdor: massa distància entre la filosofia i els principis que presideixen la integració i la seva aplicació pràctica, entre els aspectes humans de la integració i els requisits professionals que es demanen. Hi ha vertaderament un contagi entre la conveniència i l'oportunitat de la integració i la motivació col·lectiva per a què aquesta sigui possible? Hi ha la temptació de creure que, d'una banda, la limitació dels recursos no és una simple excusa i, de l'altra, que aquesta mateixa escassetat és un indicador d'una manca de motivació institucional efectiva. De fet, no s'abaixen les rations d'alumnes/aula, els problemes d'atenció global es multipliquen concentrant problemàtiques en uns determinats centres escolars que col·lapsen les possibilitats reals d'integració, problemes burocràtics condicionats sospitosament per pressupostos econòmics i per una desesperant lentitud a l'hora de prendre decisions, problemes terapèutics incontrolables des l'escola, manca de revisió periòdica dels alumnes afectats... tants problemes o situacions de fet que donen la imatge de tenir uns mestres abandonats a la seva sort i amb un sentiment

generalitzat d'estar creant falses expectatives en els pares que els seus fills s'estan normalitzant.

Com s'avalua aquest alumne d'integració? Com es realitza l'adaptació curricular? Cada mestre la fa a la seva manera en la seva pràctica quotidiana, amb això no hi ha res escrit. Generalment, sol fer-se en equip i amb una conjunció o "pacte" directe entre el mestre d'aula i els diversos professionals. A l'escola de petites dimensions les coses són més fàcils: pocs alumnes a l'aula, resulta més fàcil distribuir-se el temps entre els mestres, organització de la tasca escolar que garanteix una eficàcia pedagògica, etc.

No és estrany que en aquest context hi hagi mestres que, deutors d'una mentalitat centrada en l'escola homogènia, no s'impliquin i es mantinguin a distància de l'esforç pedagògic necessari sempre esperant que sigui l'especialista qui prengui directament la responsabilitat educativa. La situació real i concreta pot acabar convertint la integració d'alumnes amb necessitats educatives especials a l'escola ordinària en un mite utòpic idealitzat sense massa consistència pràctica.

- 8a. En contrast, l'experiència demostra i posa en evidència que el paper que juguen els companys de l'aula és fonamental, són pocs els problemes d'acceptació de l'alumne d'integració per part dels altres alumnes. Queda evident que la presència de la diversitat a l'aula és una immillorable ocasió de creixement per a tots: el mestre té l'oportunitat d'explicar la significació de la diferència, els companys es veuen estimulats en el seu paper d'ajudar, d'interpretar o de traduir els missatges del mestre i de l'alumne d'integració, els altres pares van descobrint progressivament que la diferència no és tan negativa com ells havien pensat i, per tant, esdevenen més receptius.

Amb tot, a mesura que creixen, la percepció de la diferència es fa per a tots -el mestre d'aula, els pares i els mateixos companys- cada vegada més perceptible i les distàncies es fan més grans, la connexió d'interessos es dilueix, es reproduïxen els conflictes de convivència, la receptivitat ja no és la mateixa.

- 9a. En contrast, hi ha el drama profund dels pares afectats, no tots els pares són conflictius, però el cert és que la necessitat d'integració aguditza considerablement el difícil paper dels pares. Aquests se senten directament culpabilitzats per l'escola des del moment que no s'hi impliquen massa, sovint, sembla com si els pares estiguessin demanant favors. Altra vegada ens trobem aquí que, amb la llei a la mà i sense conscienciació col·lectiva, la normativa no serveix per a res.

Tot neix quan els pares s'adonen de les carències del seu fill, d'una banda, tendeixen a amagar-les i, de l'altra,

s'inclinen a negar la mateixa realitat de la problemàtica. Es senten culpables d'haver tingut un fill amb discapacitat i van pel món a la defensiva, aquesta és una dinàmica infernal que va fent pila. Ni les seves demandes responen als problemes reals, ni es troben en condicions de situar-se davant del problema. Aixequen la muralla de la negació refusant posar-li una etiqueta en una clara situació existencial de rebel·lia. Aleshores, són senzillament incapaços d'afrontar la integració, de col·laborar amb la feina que fan els professionals o l'escola.

El procés de negativitat dels pares és impossible de superar amb facilitat, els interrogants que assetgen les famílies difícilment tenen resposta. Els sentiments humans de la família fa que tinguin intel·lectualment problemes per tal d'integrar els seus fills a l'escola ordinària. I el dilema és clar: assumiran o no assumiran la problemàtica específica donant-se una correlació estreta amb la col·laboració o no col·laboració respectiva en l'esforç d'integració dels alumnes amb necessitats educatives especials a l'escola ordinària. N'hi haurà que s'hi lliuraran generosament i n'hi ha que contempen la situació de manera immediatista tot delegant les seves funcions als especialistes i convençuts que amb la satisfacció de les necessitats elementals i bàsiques dels seus fills ja han complert amb la seva missió.

Cal tenir compte que les causes d'aquestes situacions són socials, és un tema de societat. Quins valors han de transmetre? Com s'han de situar davant les exigències dels seus fills? Fins a quin punt han de ser ells mateixos exigents? Quina és exactament la funció d'uns pares en aquests casos? Segons la seva manera de veure quan contempen la incapacitat, no es tracta d'ajudar i fer-li tot fins el gestos més petits de la seva vida quotidiana? No és el seu paper treballar dur per tal que els seus fills amb dificultats ho puguin tenir tot i siguin realment feliços? Com superar la pressió social que els condiona, els culpabilitza i els condueix a la negativitat total?

Canalitzar aquesta angouxa dels pares és el gran repte dels professionals perquè ha de ser acollida per algú adequadament aquesta angouxa. Es per això que tant les escoles com els serveis especialitzats intenten donar una atenció ben explícita, de fet, la conscienciació dels pares és bàsica i fonamental i, sense aquesta com a requisit previ, no hi ha res a fer. Que la família col·labori i doni un recolzament és una garantia d'integració d'alumnes amb necessitats educatives especials a l'escola ordinària.

Pensem que una proposta concreta com a resultat de la nostra anàlisi és l'acció paral·lela a realitzar amb els pares des del carrer. Es en aquest sentit que reclamem el paper d'uns serveis socials que contempen massa burocràticament aquesta problemàtica centrant-se en aspectes massa marginals. No es tracta de prendre el relleu

del rol clínic dels serveis especialitzats o del paper psicopedagògic de l'EAP, sinó d'assumir el paper assistencial de la família travada per tants i tants problemes amb l'objectiu clar que arribi a ser col.laboradora en una tasca tan fonamental com la integració d'alumnes amb necessitats educatives especials a l'escola ordinària. Només cal fer-los-hi entendre que aquest fill discapacitat té unes possibilitats limitades i que cal assumir els petits compromisos en la seva relació quotidiana.

- 10a. Els equipaments de suport a la comarca, privats pels que s'ho poden permetre i públics, sobretot el CDIAP i l'EAP, han jugat i estan jugant un paper fonamental en el procés d'integració. El CDIAP amb la seva important incidència en els més petits i l'EAP amb la seva presència regular, quotidiana i, segons sembla, excessivament limitada als centres escolars assessorant-los. Ambdós viuen una lluita constant entre la permanent demanda d'ajut i dedicació per part dels mestres i la comprensió profunda del que és i suposa vertaderament la integració d'alumnes amb necessitats educatives especials a l'escola ordinària que ha de ser un projecte de centre escolar, pressuposa una imaginació rellevant en la via de la racionalització i adequació dels recursos, centra l'objectiu central de la integració en el patiment de l'alumne amb dificultats, planifica els recursos, acompanya les famílies en la realitat que l'alumne d'integració viu dintre l'escola, en definitiva, busca la màxima flexibilitat que permeti desbloquejar les situacions. No podem deixar d'esmentar la gran contradicció que suposa el fet que l'EAP prengui decisions psicopedagògiques des d'una perspectiva externa al centre escolar i el centre d'aula directament implicat en el treball pedagògic d'un determinat alumne d'integració. No està ben resolta la problemàtica que suposa que el mestre d'aula es quedi en un segon pla i es deixa sentir una necessitat de coordinació entre els que intervenen.

En aquest tema dels recursos hi juga un rol transcendental a la comarca el centre d'educació especial dels Angels: en aquests moments i en alguns casos com a escola compartida quan les possibilitats es van tancant, però en l'esdevenidor com a centre de recursos especialitzats replantejant el seu imprescindible paper i articulant una coordinació entre professionals que permeti un contacte habitual amb les escoles ordinàries.

- 11a. Ens atrevim a denunciar obertament el paper contradictori jugat per l'escola privada que a la nostra comarca es manté sempre amb diners públics, és a dir, té concert econòmic amb l'administració. Es un fet que, segons ens diuen, no es pot dir, però que en definitiva acaba fent selecció de la qualitat dels seus alumnes i, per tant, els que tenen necessitats educatives especials no hi caben. El resultat és que de varis germans l'alumne amb dificultats anirà a

l'escola pública. Aquest acaba esdevenint un important recurs com a "centre de serveis socials".

Les raons? Bàsicament, el procés de preinscripció. Les justificacions? No tenir espai suficient ni recursos. D'una banda, les aules a l'escola privada estan col·lapsades més enllà dels barems legalment permesos i, d'altra banda, els recursos es concentren a l'escola pública on efectivament hi ha més problemàtica, acaba sent un gos que es mossega la cua. La situació efectiva esdevé, per aquestes mateixes raons i excuses, un problema polític, una qüestió de la mateixa ordenació dels sistema educatiu, de distribuir equitativament les responsabilitats en tot allò que s'alimenta i es sosté amb diners públics.

- 12a. En la integració d'alumnes amb necessitats educatives especials a l'escola ordinària cal tenir posada la mirada en la integració social que és, en definitiva, l'objectiu darrer d'aquest esforç d'integració escolar. La integració social no s'acaba en l'escola, només suposa un primer pas.

Es per això que l'escola ordinària i l'escola especial es necessiten mútuament, són igualment necessàries. Per damunt i més enllà de la bondat de l'aportació d'ambdues escoles, el tema central de la integració es focalitza en l'alliberació personal de l'alumne integrat, és a dir, que no hi hagi patiment o sofriment per part de l'alumne en una o altra escola i en una circumstància determinada i l'exigència de l'eficàcia concreta de la integració pot aconsellar una fórmula alternativa que no sigui precisament la de la lletra del decret d'integració que n'ordena el seu procés.

La integració escolar, tot i ser bona, no perjudica de cap manera sobre la bondat de la integració social. Si aquella requeria una visió de totalitat per part del col·lectiu de professionals que hi intervenen, la integració o inserció social demana encara una intervenció global, més enllà dels murs de l'escola i, per tant, interessa tota la complicada xarxa del teixit social de la nostra vida col·lectiva. Es un tema de societat.

Aquesta qüestió és la que planteja grans interrogants entorn del futur de la integració d'alumnes amb necessitats educatives especials a l'escola ordinària. I el primer i més gros és: què faran l'any vinent els alumnes d'integració a l'ESO? No poden seguir assignatures, es donarà un canvi de món, es plantejarà un problema de desplaçament, desapareixerà el tutor d'aula donant pas al sistema rotatiu dels mestres... Si la integració escolar és una intervenció col·lectiva i heterogènia, la integració social va molt més enllà dels murs de l'escola, tota la societat i els seus recursos s'hi troba implicada.

EPILEG

Com a sociòlegs, voldríem agrair al centre d'educació especial dels Angels de Palamós l'oportunitat que ens ha lliurat de dur a terme aquesta anàlisi que ens ha permès aproximar-nos a una realitat singular. Per a nosaltres, ha suposat una oportunitat de contactar amb professionals, amb experts, amb famílies i amb un món particularment motivat, inquiet i competent en el tema que hem tractat.

Aquesta recerca ha estat realitzada en el context del treball habitual que du a terme la Fundació Jaume Bofill en la seva funció de servei d'investigació que respon a interessos i demandes d'entitats i d'institucions diverses. Per altra banda, aquest treball ha volgut accomplir una funció docent amb la incorporació de joves sociòlegs en pràctiques.

El conjunt ha fet que hi hagi hagut un entrecreuament de trobades de persones i d'interessos comuns que ha fet possible aquesta anàlisi. Si hi ha alguna imprecisió, incorrecció o desajustament és degut només i únicament als qui ens hem encarregat de transcriure els discursos i les paraules.

No podem deixar d'agrair l'esforç col·lectiu que això ha suposat: robant un temps preciós als qui ens confiaven les seves paraules, demanant-los una dedicació que s'havia d'improvitzar i donant pas a una comunicació fecunda que dóna comprensió entorn de la realitat tractada.

No podem deixar de recordar amb certa nostàlgia i empatia el sofriment humà que hi ha darrera de la realitat tractada. Potser més que mai ara estem segurs que la nostra recerca, pionera a Catalunya pel que es refereix a la integració, pot donar sortides a tanta angoixa.

La nostra dedicació fonamental es centra i es focalitza en aquest alumne anònim amb necessitats educatives especials que s'integra a l'escola ordinària. Es per a ell o per a ella que aquest esforç valia la pena.

Juny de 1996