

Escrits per una escola inclusiva

 *el diari
de l'educació*
.....
RECURSOS EDUCATIUS

Josep Maria Jarque i Jutglar

Escrits per una escola inclusiva

Octaedro 
Editorial

COL·LECCIÓ: Recursos educatius - SÈRIE: El diari de l'educació

DIRECCIÓ DE LA COL·LECCIÓ: Jaume Carbonell i Juan León

TÍTOL 5: *Escrits per una escola inclusiva*

SELECCIÓ I EDICIÓ: Jordi Badiella i Víctor Saura

Amb la col·laboració de:



Primera edició: febrer de 2018

© Hereus de Josep Maria Jarque i Jutglar

© d'aquesta edició:
Editorial Octaedro, S.L.
C. Bailèn, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.cat

Qualsevol forma de reproducció, distribució, comunicació pública o transformació d'aquesta obra només pot ser realitzada amb l'autorització dels seus titulars, llevat de les excepcions previstes a la llei. Dirigeixi's a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necessita fotocopiar o escanejar algun fragment d'aquesta obra.

ISBN: 978-84-17219-21-5

Dipòsit legal: B. 4994-2018

Realització i producció: Editorial Octaedro

Disseny de la coberta: Tomàs Capdevila

Impressió: Press Line

Impressió sobre paper ecològic, certificat FSC

Impressió a la UE – *Printed in EU*



Pròleg

Josep Maria Jarque ha estat, sense cap dubte, la figura més rellevant que ha donat Catalunya en la defensa del dret dels infants amb discapacitat a rebre una educació de qualitat. Darrere de cada avenç que s'ha produït en els darrers quaranta anys, primer en l'àmbit de l'escolarització, més endavant en el de la integració i finalment en el de la inclusió, hi podem trobar la seva mà. I, darrere del principal retrocés –obra de dos consellers impresentables dels anys noranta–, també la trobem... tractant d'evitar-lo i deixant-hi un trosset de salut en no aconseguir-ho. Molta gent que es dedica a causes justes abandona quan les seves circumstàncies personals o professionals canvien. Aquest mai va ser el cas del Josep Maria. Des que a començament dels anys seixanta va fer-se càrrec a Terrassa d'un petit projecte per donar formació a uns alumnes amb discapacitat intel·lectual que havien arribat a l'adolescència i no tenien on anar, fins a la fatal caiguda que se'l va endur l'estiu de 2016, Jarque va posar tota la seva energia i intel·ligència a lluitar pels drets dels infants amb discapacitat a viure una vida digna, començant pel seu dret a rebre la millor educació possible.

La seva jubilació l'any 2000 va coincidir amb el naixement de la Plataforma Ciutadana per una Escola Inclusiva, impulsada per un grup de mares de la comarca del Garraf, les quals tenien els seus fills amb discapacitat en una escola integradora gràcies a les experiències pilot promogudes pel Depar-

tament d'Ensenyament (i, per tant, per en Jarque) i que demanaven que aquesta experiència tingués continuïtat en l'etapa de secundària. Ho van aconseguir, en gran part gràcies a les seves gestions. En Jarque es va posar al seu servei, coneixia a la perfecció les interioritats del sistema, tenia un enorme ascendent sobre molts polítics i funcionaris responsables de l'administració educativa, i a més a més creia fermament en la potència educativa que surt d'ajuntar en una mateixa aula alumnes amb capacitats, orígens, gèneres i circumstàncies socials diversos. L'aliança entre l'impuls d'aquelles mares i el bagatge d'en Jarque –i, per desgràcia, el fet que encara quedi molt camí per recórrer– és el que explica que disset anys després la Plataforma continuï ben viva i activa.

Les mares i pares de les persones amb discapacitat nascudes en els darrers trenta anys a Catalunya tenim un deute de gratitud amb el Josep Maria Jarque. El que avui és una normalitat, la presència dels nostres fills i filles a l'escola dels seus germans, seguiria sent una anomalia (ho és encara a molts països occidentals) sense l'empenta de molta gent, però molt especialment la del Josep Maria. Abans de marxar ens va fer un últim favor, en el nou decret sobre atenció a l'alumnat en el marc d'un sistema inclusiu. El fet que aquesta norma estigui veritablement impregnada de la filosofia d'escola inclusiva és en gran part mèrit del Josep Maria, que tres lustres després de la seva jubilació encara va ser cridat pel Departament d'Ensenyament per formar part d'un reduït grup d'assessors.

No només les famílies, sinó també el professionals de l'educació, i en concret de l'educació especial, van expressar molt sovint la seva admiració i estima pel Josep Maria. Sovint contraposem l'escola inclusiva a l'escola especial, com si fossin realitats confrontades o fins i tot enemistades, quan la realitat és que els principals agents de canvi cap a l'escola inclusiva a Catalunya han estat docents que venien precisament de l'educació especial. El Josep Maria Jarque n'és un cas paradigmàtic, però en absolut una excepció.

El Josep Maria va ser un home d'acció i de reflexió. Hem intentat recollir aquestes dues vessants de la seva trajectòria, i d'aquí que hàgim triat articles seus de diverses èpoques, els més antics amb un lèxic avui caduc, però que mostren la coherència irrompible de la persona i l'autoritat moral que sense ser buscada tothom li reconeixia.

Aquesta tria ha estat possible gràcies a la feina feta pel Jordi Badiella, professor d'institut i gendre del Josep Maria, que és qui ha bussejat entre els arxius familiars i ha acabat fent la selecció i transcripció de la major part dels articles que aquí es reproduïxen. Seva és també la idea d'estructurar aquest llibre a partir de les set idees claus que el Josep Maria va deixar anotades en un dels seus darrers articles, el que va escriure la tardor de 2015 per encàrrec de la Fundació Bofill. La frase que encapçala cadascun dels capítols és la transcripció literal de les set conclusions que va apuntar en aquell article, que per la seva llarga extensió no reproduïm aquí, però que val la pena també tenir ben present (es pot descarregar per internet) ja que condensa bé tot el seu pensament.

Hem d'agrair també al *Diari de l'Educació* i a l'editorial Octaedro que de seguida veiessin amb entusiasme la proposta de publicar aquest llibre en la seva col·lecció. Estem segurs que al Josep Maria li hauria fet il·lusió aquesta suma, ja que des del primer moment va donar suport al projecte del diari digital. En va ser el primer subscriptor, a banda d'un col·laborador assidu en els seus primers temps.

Aquest llibre neix, doncs, de la necessitat de pagar el deute que tenim amb Josep Maria Jarque; si més no, una petita part. I per això aquestes pàgines volen servir, a la vegada, com a testimoni de la seva obra i com a llegat del seu pensament. Un llegat del qual ens sentim marmessors i que estem obligats a preservar.

NOEMÍ SANTIVERI I VÍCTOR SAURA
Plataforma Ciutadana per una Escola Inclusiva a Catalunya



Josep Maria Jarque i Montserrat Martínez a Pontons, 1962



INCLUSIÓ

L'escola inclusiva no és una nova forma d'educació especial destinada als alumnes amb necessitats educatives especials.

La integració: perspectiva històrica i situació actual

[*Cuadernos de Pedagogía*, desembre de 1984.
Siglo Cero, setembre-octubre de 1985*]

El que en uns altres temps es considerava com la millor manera d'atendre els deficients: separar-los de la resta de la societat en institucions aïllades, s'ha convertit avui en una solució rebutjada tant pels pares com pels experts i polítics. En la majoria dels països aquestes institucions assistencials han anat desapareixent a partir dels 40 anys. Com a conseqüència del reconeixement de l'educabilitat de tota persona i el dret de tot ciutadà a l'educació, aquestes institucions van sent substituïdes per escoles d'educació especial.

L'agrupació dels deficients en centres educatius segregats, si bé feia pensar que havia de comportar un canvi d'enfocament cap a objectius més educatius, emmalaltia encara de la conceptualització dels deficients com a malalts per guarir o rehabilitar. Sota aquest punt de vista la categorització del tipus de dèficit, del seu grau d'intensitat, de les característiques que el diferencien d'uns altres, de l'atribució d'una etiqueta a cada nen, es continuava sobrevalorant i sofisticant fins a límits insospitats, ja que en bona lògica se suposava que, aconseguida l'etiqueta per a una determinada persona, «el tractament educatiu» cauria pel seu propi pes. Per tant, era necessari tenir centres molt especialitzats d'acord amb els tipus de dèficits.

* Article publicat originalment en castellà.

Aquesta concepció medicalista de l'educació especial ha tingut conseqüències negatives en el desenvolupament de les persones amb disminucions físiques, psíquiques o sensorials. Brown (1976) assenjala que «aquesta concepció ha impedit en molts casos, si bé inadvertidament, que molts alumnes deficients i no deficients adquirissin les habilitats, valors i actituds necessàries per funcionar en els ambients polifacètics i interpersonalment complexos de la vida adulta».

Aquesta necessitat d'etiquetar és la que ha provocat que es classifiqui els nens segons etiologies, i no segons les necessitats educatives que plantegen. D'alguna manera aquest mateix acte etiquetador separa el deficient dels altres nens, permet i fins a cert punt promou la negació de la seva condició humana (Kitsuse, 1964). Sota aquesta mateixa lògica, i en raó de la suposada bondat intrínseca de l'homogeneïtat dels grups classes, es van arribar a crear aules especials per a disminuïts físics, per a cecs, per a moderadament retardats, per a nens amb problemes emocionals, per a severament retardats, per a educables... i així fins a l'infinit.

Com a conseqüència, l'alumne arriba al seu mestre-tutor amb una etiqueta que per si mateixa ja produeix canvis en les expectatives que aquell diposita en el seu alumne. Hobbs (1975) afirma que «les perspectives dels mestres davant d'aquest tipus d'alumnes tendeixen a desenvolupar actituds negatives i un nivell d'expectatives molt baix del possible progrés de l'alumne. El mestre pot arribar a convèncer-se que no podrà fer res per a aquest nen i pot fer que aquesta actitud de fracàs es transmeti a l'alumne a través de la seva interacció. D'aquesta manera, els fracassos de l'alumne seran interpretats com una confirmació del diagnòstic que havia realitzat prèviament. Així doncs, la profecia queda complerta».

Com a reacció a aquests sistemes durant la dècada dels anys seixanta, es produeix als EUA i determinats països d'Europa (Suècia, Noruega, Itàlia...) un ampli moviment de rebot de les escoles d'educació especial segregades. Aquest moviment va ser iniciat per les associacions de pares i més tard va

rebre també el suport de l'opinió pública i dels professionals de l'educació.

Tots aquests col·lectius humans han reivindicat el dret a una educació normalitzada per als deficients. S'han iniciat accions legals en aquest sentit i sorgeix en aquest mateix moment la concepció d'una única escola per a tots els nens. Independentment de la forma en què aquests canvis s'han anat produint a cada país, existeix un objectiu comú, que és l'educació dels disminuïts de la forma més normalitzada possible amb la resta de la societat.

Aquest objectiu no és, no obstant això, un fet aïllat, un punt més de la transformació dels serveis, ni tan sols dels programes, sinó que és producte de canvis molt més fonamentals que involucren els valors i normes socials, i per tant els judicis ètics que d'ells es desprenen. Hem passat, com diria Brown (1976), de la lògica implacable de l'homogeneïtat a la lògica de la diversitat. A conseqüència d'aquesta modificació en els valors i normes i de l'aplicació del principi de normalització, es produeix, en el medi educatiu, el canvi de pràctiques segregades a pràctiques integradores.

Concepte de *normalització*

El moviment d'integració escolar és conseqüència, per tant, del principi de normalització que podríem enunciar com el dret de tota persona a una vida tan normal com sigui possible (Nirje, 1969). La societat té, per tant, l'obligació de fer possible una existència normal a tots els seus membres, i en l'edat escolar això implica possibilitar-los una educació en un medi i amb uns objectius tan normalitzats i normalitzadors com sigui possible.

Aquest principi suposa un repte considerable per a l'Administració i per als polítics, atesa l'exigència que comporta efectuar els canvis necessaris en l'organització de les estructures socials, dels serveis i fins i tot dels mateixos recursos. L'apli-

cació al sistema educatiu actual del principi de normalització implica tot un seguit de canvis en l'actual funcionament.

Aquests canvis poden produir-se des del cim del sistema educatiu, des del govern. Si bé és cert que per aquesta via es facilita disposar de recursos per al finançament i de mesures legals que els emparin, així com d'una bona planificació i de l'adequada reorganització de les estructures que afavoreixin una gestió eficaç, també és cert, no obstant això, que, encara que tot això s'aconseguís, mai seria garantia suficient que aquestes iniciatives fossin acceptades fàcilment per aquells que en la pràctica han d'assumir les conseqüències d'aquestes mesures.

Les iniciatives poden venir també des dels implicats, és a dir, les comunitats locals, les associacions de pares, associacions de minusvàlids o de determinades escoles. Sovint aquestes iniciatives signifiquen experiències interessants però esporàdiques i fins i tot marginals, condemnades a desaparèixer en el moment que els recursos per continuar la iniciativa fallin. No obstant això, i com podrem comentar més endavant, el seu paper és molt significatiu en el desenvolupament i èxit d'aquestes noves opcions normalitzadores.

Mesures legals

Com acabem d'assenyalar, la legislació pot ser un instrument molt important en la implantació de canvis necessaris. Però les lleis poden quedar-se en el nivell d'expressar unes intencions, establir uns principis o una línia marc d'actuació, i, per tant, restar anys i anys amb una simple enumeració de bons desitjos, o bé fer un pas endavant quan a la norma legal se li afegeixen els recursos humans necessaris i la dotació financera corresponent que permetrà la concreció i aplicació dels principis proclamats.

Recentment, en alguns països s'han aplicat mesures legals que han estat determinants a l'hora de posar en pràctica la

integració escolar. En la legislació federal dels EUA la Llei pública 94/142, de 1975, va significar un fort impuls per al moviment normalitzador (*mainstreaming*). La llei estipula que tots els deficients tenen dret a l'educació i que aquesta ha d'adequar-se a les seves necessitats, ser gratuïta i impartir-se en un entorn educatiu tan poc restrictiu com sigui possible.

Itàlia és potser un altre exemple on la legislació ha tingut un paper important en la integració dels deficients a les escoles ordinàries. La Llei 118 de 30 de març de 1971 és considerada com el moment decisiu entre una política de segregació i una política d'integració.

No tots els països han enfocat l'educació dels deficients des del punt de vista de desenvolupar unes mesures legals específiques. Noruega ha utilitzat un enfocament únic en considerar necessari fer una reforma de l'educació bàsica per a tots els alumnes sense identificar una població especial amb un tractament separat de la seva educació. La Llei d'educació de 1969 que estableix la reforma de l'escola i l'obligatorietat crea els nous cursos d'escolarització integrada (*comprehensive school*), cosa que permet la integració de tots els deficients a l'escola ordinària.

Una estratègia legal diferent ha estat la seguida a França. Aquesta es troba relacionada amb el perfeccionament de les estructures de valoració i integració dels deficients amb l'objectiu de racionalitzar-la. La llei francesa de 1965, *Loi d'Orientation en Faveur des Personnes Handicapées*, afirma que cal donar prioritat a aquelles solucions que permeten al deficient viure en el seu propi entorn natural.

L'existència d'una legislació no necessàriament significa la seva aplicació immediata. En el Regne Unit de Gran Bretanya, si bé la Llei d'educació de 1976 estableix que els deficients han de ser educats en el si de les escoles ordinàries sempre que això no resulti impracticable, incompatible amb una escolarització eficient, aquest manament legal no es va aplicar immediatament i va necessitar esperar per a la seva efectivitat les recomanacions del Comitè d'Enquesta creat

l'any 1973 per qui llavors era secretari d'Estat d'Educació i Ciència, Margaret Thatcher, conjuntament amb els secretaris d'Estat d'Educació d'Escòcia i Gal·les. El Comitè Warnock va presentar al Parlament el resultat de la seva recerca amb les corresponents recomanacions el mes de maig de 1978. Posteriorment la Llei d'educació de 1981 va fer seves gran part d'aquestes recomanacions.

Pel que fa a Espanya, la Llei 13/82, de 7 d'abril, Llei d'integració social dels minusvàlids, que desenvolupa l'article 49 de la Constitució Espanyola de 1978, representa la incorporació d'Espanya al moviment d'integració. A l'article 23 estableix que el minusvàlid s'integra en el sistema ordinari de l'educació general i ha de rebre, si escau, els programes d'ajuda i els recursos que la mateixa Llei reconeix, i a l'article 27 disposa que, només quan la gravetat de la minusvalidesa ho faci imprescindible, l'educació es durà a terme en centres específics. A aquests efectes els centres específics funcionaran en connexió amb els centres ordinaris, dotats d'unitats de transició per facilitar la integració dels seus alumnes en centres ordinaris. A Catalunya, el Decret 117/1984, de 17 d'abril, desenvolupa la citada Llei d'integració i estableix l'ordenació de l'educació especial per a la seva integració en el sistema educatiu ordinari.

En aquests exemples queda bastant clar que, encara que les mesures legals no són per si mateixes suficients, han de ser considerades com un dels elements importants que configuren el conjunt de factors que han de portar a bon terme per aconseguir canvis reals en l'atenció educativa per als minusvàlids. Com assenyalàvem més amunt, l'organització administrativa dels serveis, així com els recursos necessaris, és un altre element fonamental en aquest canvi d'orientació. No es tracta solament d'una qüestió de la qualitat de l'organització ni de la quantitat de finançament, sinó de la forma pràctica en què aquests factors estan orientats. Per exemple, en un sistema on les subvencions o ajudes van dirigides al manteniment de centres específics, difícilment es podrà integrar un nen a l'escola ordinària si els recursos dels quals

pot disposar no afavoreixen la seva transició a l'escola ordinària.

Aquesta classe de contradiccions sovint són conseqüència de la falta de coordinació entre els diferents departaments de l'Administració. També tenen una arrel històrica. Durant molt temps l'organització de serveis per als minusvàlids va estar i està dividida entre els ministeris de Sanitat i Educació. Durant aquest període va prevaler el model mèdic i en conseqüència una àmplia proporció de disminuïts van ser considerats més objecte de tractament que subjecte amb dret a l'educació (LODE, article 1).

Sectorització

El principi de normalització comporta necessàriament un altre concepte, el de *sectorització*, que assenyalava la necessitat que l'atenció educativa es realitzi en el si de la mateixa comunitat sense haver de separar el nen de la seva família i entorn.

És interessant assenyalar també la tendència actual dels països tradicionalment centralitzats de concedir cada vegada un nivell més alt d'autonomia en l'organització i finançament a les autoritats locals. D'aquesta manera, el moviment integrador s'acompanya de mesures administratives que faciliten la sectorització.

Qüestions com qui suporta la càrrega financera i quina és l'autonomia real en la planificació dels serveis de les administracions locals no només per portar a bon terme la integració, sinó també per aconseguir els canvis que aquesta implica. La cooperació entre els diferents agents involucrats és molt important en l'èxit o fracàs del procés integrador. Les modalitats que s'utilitzin per solucionar les dificultats que puguin sorgir en aquesta cooperació dependran en gran manera que el sistema educatiu sigui centralitzat o descentralitzat. Els sistemes descentralitzats dificulten d'una banda el control dels serveis, però faciliten la coordinació local, la

iniciativa i la cerca de solucions noves i més adequades a les necessitats de cada sector, i fan més fàcil l'aplicació del principi de sectorització de serveis.

Formes d'integració

En tots els països que hem anat esmentant existeix una voluntat decidida de lluitar contra la segregació. La seva experiència ens assenyala que el procés és complex. També és important assenyalar que, quan es parla d'integració, tant a Itàlia o a Suècia com en altres països s'està referenciant els deficients en el sentit estricte, no nens amb problemes d'aprenentatge, ja que aquests no han estat mai segregats en centres específics o en aules especials, com passa amb el 88 % de l'alumnat de les nostres aules d'educació especial i amb el 33 % dels alumnes dels nostres centres d'educació especial. No existeix un acord generalitzat de quin és el millor sistema per aconseguir una integració plena, i molt probablement no existeix un únic model. Descriurem a continuació els diferents graus d'integració tal com van quedar definits per Soder el 1981.

Integració física

L'actuació educativa es duu a terme en centres d'educació especial construïts al costat de centres ordinaris però amb una organització segregada. D'aquesta manera es comparteixen espais comuns, com el pati o els menjadors.

Integració funcional

Es considera que aquesta es divideix en tres nivells de menys a més integració funcional:

1. Utilització compartida

Els alumnes deficients comparteixen amb els alumnes de centres ordinaris instal·lacions comunes, però en moments diferents.

2. Utilització simultània

S'utilitzen instal·lacions comunes al mateix temps.

3. Cooperació

S'utilitzen algunes instal·lacions comunes al mateix temps i amb objectius educatius comuns. També se'n diu *integració curricular parcial*.

Per aconseguir aquest tipus d'integració funcional s'utilitza en molts països les aules d'educació especial integrades als centres ordinaris. D'aquesta manera els alumnes minusvàlids estan presents a l'escola (utilització compartida), comparteixen algunes instal·lacions i mestres (utilització simultània) o bé les activitats educatives de determinades àrea (cooperació). Aquest tipus de recursos facilita el contacte entre deficients i no deficients. Que les aules d'educació especial integrades siguin un element facilitador de la integració o bé un nou sistema de segregació depèn bàsicament del paper i sensibilitat dels mestres responsables.

Integració social

És la inclusió individual d'un deficient en un grup classe ordinari. El deficient forma part del grup com un més amb caràcter general educatiu. El mestre tutor rep ajuda i col·laboració del mestre de suport de l'educació especial i d'aquells especialistes que pogués necessitar en el seu treball de donar resposta a les necessitats educatives de tot el seu grup. També és coneix com *integració curricular total*. Aquesta és, segurament, la forma més difícil i espectacular d'integració; suposa la inscripció d'un deficient individualment en una classe ordinària. Per a alguns aquesta seria l'única forma veritable d'integració.



Índex

Pròleg	7
INCLUSIÓ	11
La integració: perspectiva històrica i situació actual .	13
Trenta anys de la «integració», i som on érem	27
PERSONALITZACIÓ	31
El dret a l'educació del deficient mental	33
La personalització de la resposta	36
OBERTURA	39
Primer Congrés Internacional de Pares	41
Integració? Segregació? Educació	43
QUALITAT	47
Adaptar-se o ésser	49
De què parlem, d'inclusió o d'escola inclusiva?	51
RESPOSTA	61
La teranyina	63
L'educació especial a Catalunya	66
EQUITAT	75
De «subnormals» a «alumnes amb necessitats educatives especials»	77

Escola inclusiva, costa poc anar enrere	85
TRANSFORMACIÓ	89
L'atenció a les persones amb discapacitats durant el darrer mig segle a Catalunya	91
El lent procés cap a l'escola inclusiva	104
Annexos	115
Altres articles de Josep Maria Jarque	115
Comunicacions, conferències i altres escrits	116
Entrevistes	118
Bibliografia	118
Itinerari professional	119