

**àmbits**  
de psicopedagogia

# L'EDUCACIÓ ESPECIAL EN ELS SISTEMES EDUCATIUS COMPRESIUS: TENDÈNCIES DE FUTUR

**Irene Puig i Pi**

EAP de Sant Cugat del Vallès

Analitzar com s'atenen les necessitats educatives especials (nee) a diferents països d'Europa, tot i intentant identificar tendències i esbrinar possibles direccions de futur, és una tasca complexa si no es vol caure en la mera descripció de pràctiques. Les diferències entre països són evidents en els respectius sistemes educatius i en altres aspectes no relacionats directament amb l'educació, la quantitat de variables és tant elevada que seria ingenu esperar pràctiques i filosofies de l'educació comunes malgrat l'organització dels sistemes sigui aparentment la mateixa.

Tot i així, es poden examinar alguns punts clau, i identificar tendències. Aquest és l'objecte d'aquest article.

### **1. Arreu d'Europa, l'educació especial està concebuda de la mateixa manera?**

La resposta és, òbviament, que no: si alguna cosa caracteritza l'educació europea, inclosa l'educació especial, és la seva diversitat. A causa d'aquesta diferència i, també, a fi d'aportar informacions i extreure conclusions a partir d'experiències equiparables, limitaré la presentació de dades a una mostra de països europeus que comparteixen amb el nostre un tret essencial: el seu caràcter comprensiu. Són considerats de vocació comprensiva, a part del nostre, Anglaterra i Gal·les, Dinamarca, França, Itàlia i Suècia.

No hi ha dubte que l'educació dels nens i joves amb nee. demana esforços considerables. Els reptes són, sense cap mena de dubte, els mateixos arreu, però les polítiques i les pràctiques d'educació especial són ben diferents. Només com a indicis suggeridors n'hi ha prou amb considerar dos elements: les *categoritzacions* de què són objecte els infants i joves amb nee. i, en segon lloc, llur emplaçament. Si les necessitats dels infants són concebudes de forma diferent no hi ha dubte que la resposta psicopedagògica ha de ser també diferent. D'altra banda sembla que el concepte de nee. o bé és entès o aplicat de forma diferent, o totes dues coses alhora, en alguns dels països considerats. A primera vista es poden distingir clarament tres grups de països:

- Primer, aquells en què el percentatge d'alumnes amb nee. no supera el 2% del total de la població escolar. Aquest és el cas d'Itàlia, Suècia i Anglaterra i Gal·les.
- Segon, hi ha França amb un percentatge que representa pràcticament el doble del grup anterior.
- Tercer, apareix Dinamarca, en aquest cas amb un percentatge quasi bé deu cops el del primer grup.

Els resultats són sorprenents. Com s'explica un ventall tan ampli de percentatges? Sobretot, per una diferent concepció de què són les nee. i quin ús se'n fa a les escoles d'aquesta concepció. Per exemple, per facilitar la comprensió d'unes xifres tan altes en el cas danès cal tenir en compte que els percentatges d'altres països nòrdics, com ara Finlàndia o Noruega, però no Suècia, són equivalents al danès, la qual cosa posa de manifest una visió molt propera de l'ensenyament i de les nee. entre aquests països nòrdics. Probablement no sigui arriscat afirmar que com més ús es fa d'aquest concepte, més voluntat hi ha de posar en joc recursos pedagògics addicionals. No ha d'estranyar, per tant, que Dinamarca sigui un dels països amb una ràtio d'alumnes per docent més baixes i, alhora, aquell que aplica a un percentatge més gran d'alumnes el concepte de nee.

Feta aquesta primera aproximació que ja ens deixa clar que els conceptes i l'organització de l'educació especial són ben diferents, ara passarem a la segona qüestió que ens permetrà veure amb més detall les semblances i les diferències.

## 2. En què s'assemblen i en què es diferencien els sistemes educatius europeus pel que fa a l'educació especial?

Les semblances se situen principalment en el terreny del principis i en la creença de que hi ha uns elements imprescindibles. De forma esquemàtica, els grans principis compartits foren els següents:

- Tots els infants han de tenir accés al currículum.
- Per fer això possible, és necessari canviar la pedagogia i la mateixa organització dels centres escolars.
- Per tal de respondre a l'especificitat de les necessitats d'alguns alumnes cal l'existència de suports tècnics addicionals, tant dins com fora del centre escolar ordinari.
- Es reconeix la importància cabdal de la formació inicial i permanent de tot el professorat (que incideixi tant en la qualificació professional com en les actituds)

Tanmateix hi ha un seguit de característiques que es troben arreu:

- Arreu la provisió educativa per als alumnes amb nee. presenta una varietat que es pot situar en un continuum segons l'especificitat de la resposta. El punt en el qual es posa l'èmfasi marca les diferències. Així, l'atenció en classes ordinàries a centres ordinaris és una solució predominant a Itàlia. Mentre que l'atenció en classes especials de les escoles ordinàries, sigui només a temps parcial, o a vegades a temps complert, és una solució que predomina a Anglaterra i Gal·les i als països nòrdics. Finalment, l'escolarització en centres d'educació especial o classes especials de centres ordinaris és una fórmula àmpliament utilitzada a França.
- Arreu existeixen comissions d'avaluació i d'orientació als alumnes i a les famílies externes a les escoles.

Fins aquí les coincidències més remarcables que, com es pot observar, permetrien afirmar l'existència d'un marc teòric compartit en una primera aproximació.

Ara, la qüestió que s'ha de precisar és, si en la pràctica, tots cinc sistemes es comporten d'igual forma. I és aquí on es veuen clarament les diferències, és a dir, en el grau d'integració dels alumnes amb nee. Es pot afirmar que el sistema més diferenciador i que més ús fa d'una provisió separada d'educació especial és el francès, seguit del danès. I el que menys, l'italià. Però encara és possible aprofundir més en aquesta anàlisi. Suposant que es dividissin les xifres, que donen com a vàlids els diferents països, en quartils, es podrien qualificar les possibles situacions teòriques a partir del percentatge d'alumnes amb nee. emplaçats fora del sistema ordinari, en aules o centres d'educació especial, de la següent forma:

- **elevada diferenciació:** França, on més d'un 3% del total de la població escolar es troba fora del sistema ordinari.
- **integració:** Dinamarca, Suècia i Anglaterra i Gal·les, on menys d'un 2% del total de la població escolar es troba fora del sistema ordinari, tot i que les diferències entre els tres països són notables.
- **integració absoluta:** Itàlia, on només una minoria realment reduïda, per sota del 0,2% del total de la població escolar, queda fora del sistema ordinari.

El més interessant és veure com, en el marc de sistemes educatius que es pretenen tots ells comprensius i amb una voluntat integradora, les pràctiques es revelen ben diferents: la distància que separa Itàlia i França és massa gran com per arribar a

concloure que tots els sistemes comprensius, pel fet de ser-ho, desenvolupen polítiques i pràctiques equivalents en matèria d'educació especial. En resum, els mateixos principis ens porten a pràctiques no equivalents. Això és el que provarem de respondre a la pregunta següent.

### **3. Per què sistemes educatius tant semblants presenten pràctiques d'educació especial tan diverses?**

Sembla haver-hi un acord segons el qual avui ningú discuteix que tot nen és educable i té dret a anar a l'escola. I això és així en part perquè hi ha una més ampla comprensió de les causes per les quals alguns nens i joves tenen dificultats d'aprenentatge i de comportament a l'escola. Sembla que hi ha un consens universal al voltant d'alguns principis que, expressats en termes de drets, foren els següents:

- el dret a l'educació
- el dret a la igualtat d'oportunitats i
- el dret a participar en societat.

D'aquests, el dret a la igualtat d'oportunitats és el interrogants més difícils de resoldre. Un d'ells és com transformar aquest principi general en drets concrets que siguin significatius a nivell de la pròpia oferta educativa. Si tots els nens són diferents, cal tractar-los de forma diferent per arribar a uns mateixos objectius generals. Aquesta qüestió entronca directament amb les decisions d'ordre pedagògic i d'ubicació dels recursos. Decisions que poden ser difícils a la pràctica i que permeten una multiplicitat d'alternatives.

És evident que en els països del nostre context es dona una tendència, per part dels poders públics, a afavorir que els alumnes amb dificultats siguin educats conjuntament amb els companys de la seva edat en un medi ordinari, sempre que això sigui possible. Però per dur-ho a terme cal un pla racional que contempli un cert nombre d'elements que he anunciat anteriorment. I és en aquesta dimensió on es troben les diferències: en les estratègies utilitzades que a la vegada estan condicionades, en gran mesura, pel punt de vista conceptual, és a dir, per diferents perspectives que es podrien concretar en la terminologia que s'empra, en els models que expliquen la gènesi de les necessitats educatives i en els objectius que es proposen. Aquest constitueix un dels grans eixos que permeten l'aproximació al tema. L'altre gran eix està determinat per la particular concepció del sistema educatiu en el seu conjunt, i la seva conseqüent organització.

Anteriorment s'han posat de manifest les diferències existents pel que fa a la terminologia. Evidentment el fet que s'utilitzi una o altra es relaciona directament amb els models subjacents i amb els objectius i finalitats que es pretenen. Una anàlisi més aprofundida permet fer una classificació dels països en tres grups diferents. El primer utilitza la terminologia del handicap quan es fa referència a l'educació especial. El segon utilitza el terme *nee*. El tercer es dibuixa a partir de les objeccions parcials que es fan a aquest concepte. Una d'aquestes objeccions, d'ordre pràctic, preconitza que es fa difícil analitzar i avaluar de manera eficaç un cert nombre de situacions si només es pot recórrer al terme de *nee*. La segona objecció es formula, sobretot, a Itàlia. Els professionals italians mantenen que les actituds que suggereix el llenguatge de les *nee* no són les millors, perquè l'objectiu no és pas el de banalitzar, de negar la diferència. Afirment que se suggereix una perspectiva i denominació que tendeixen a assimilar-la o, en el seu defecte, a tolerar-la. Ans al contrari es tractaria de posar en primer pla la construcció d'una identitat, no basant-se en les aportacions externes a l'individu i que intenten corregir o imposar comportaments, sinó basant-se en les motivacions i, particularment, en aquelles que es refereixen a l'acte d'aprendre, del desig de

comprendre i ésser comprès, i de la necessitat social (diàleg, confrontació, cooperació). A partir d'aquí, cal mobilitzar el conjunt de recursos.

Arribats aquí, sembla important insistir que si les pràctiques són diferents ha de ser, al capdavant, perquè més enllà dels principis compartits hi ha concepcions diferents al respecte de quin és l'objectiu final de l'educació especial. En aquest punt es poden identificar tres aproximacions diferents: assimilació, acomodació i adaptació.

1. L'**assimilació** pressuposa que les persones amb discapacitat han de seguir la vida de la majoria. Comporta la negació de la diferència o la intenció de reduir-la "normalitzant el subjecte" perquè la diferència és negativa. Aquest és l'objectiu més evident en països on es tendeix a donar respostes altament diferenciadores.
2. L'**acomodació** és la perspectiva oposada. És el context que s'ha d'adaptar. Però els "altres" tendeixen a acomodar-se, a organitzar-se per acceptar la persona malgrat la seva diferència que és percebuda, també, com a negativa. A la fi provoca un efecte *boomerang*, en el qual les persones amb discapacitat busquen i reclamen la pertinença a un grup d'iguals.
3. L'**adaptació**, finalment, suposa l'ajustament recíproc. Implica la conjunció de dues perspectives antagonistes: acomodació relativa del grup al subjecte i assimilació relativa del subjecte al grup. La integració és, doncs, un canvi i una adaptació recíproca, un procés obert, relacionat amb el reconeixement i l'acceptació d'una identitat. L'adaptació apareix sovint citada com l'objectiu de la integració a Itàlia.

És clar, pel que fa als models d'educació especial, que els països analitzats encarnen conceptualitzacions diverses que, al seu torn, han anat evolucionat fins i tot de forma aparentment coincident. Cadascun d'aquests models és present darrera cada cultura i cada política, i condiona la resposta que es donarà en cada cas. Algun d'ells domina en un context determinat però no són excloents. Generalment, se n'identifiquen quatre, d'aquests models:

1. El **model mèdic** parteix de la presència d'una deficiència i, per tant, d'una acció curativa. Cal, doncs, una educació o tractament especial. El model té un efecte individual i no està relacionat amb un canvi de l'escola ordinària. La política de França està basada, en part, en aquest model.
2. El **model de la patologia social** explica les dificultats en funció dels efectes, a llarg termini, de factors que tenen a veure amb els prejudicis i discriminacions que l'infant ha sofert a causa de la seva deficiència. L'emplaçament escolar segregat previ esdevé necessari per tal de poder oferir a l'infant tractament psicoterapèutic o socioterapèutic. L'efecte, igual que en el model anterior, és bàsicament d'ordre individual, confereix a l'infant l'estatut d'*inadaptat*.
3. El **model ambiental** considera la incapacitat com la conseqüència temporal d'una situació en la qual la persona no pot respondre de manera satisfactòria a les demandes del seu entorn. La capacitat d'aprendre de l'alumne té a veure amb les característiques de l'entorn escolar i del sistema educatiu, de manera que aquesta capacitat d'aprenentatge es pot veure compromesa per les mancances o les inadaptacions del sistema. Cal promoure canvis en l'escola que tinguin efectes estructurals. Els efectes individuals es perceben com a adquisicions, no tant en l'ordre dels sabers escolars en el sentit tradicional, sinó en l'ordre del que es denomina "socialització". Les polítiques iniciades a Espanya, Estats Units, Regne Unit i als països escandinaus mostren moltes de les característiques d'aquest model.
4. Per últim, el **model antropològic**, que comparteix moltes de les afirmacions del model exposat anteriorment, té per objectiu la millora de la

interacció, entenent que aquesta es construeix a partir de respostes racionals a dificultats específiques. La diferència amb el model ambiental rau en què l'objectiu prioritari no és una millora de l'entorn i de l'equipament, sinó la recerca de la millora de la interacció. També insisteix en la necessitat d'una reforma que conduïxi a una escola que aculli tots els infants i ofereixi a tots serveis diferenciats. Aquest model és a la base de certes polítiques nacionals o regionals, els exemples més clars de les quals es troben a Itàlia i al País Basc.

Abans he avançat que hi ha un segon eix que permet explicar les diferències. És el de la conceptualització global del sistema educatiu i, d'acord amb ella, el lloc que es considera que hi han d'ocupar els infants i joves amb nee. Aparentment, tots els sistemes educatius comprensius haurien de compartir una mateixa conceptualització, però una anàlisi més aprofundida mostra una significativa diferència entre els sistemes educatius escandinaus i la resta. Aquesta diferència gira al voltant del concepte d'una provisió única, comuna i sense solució de continuïtat entre l'escola primària i la secundària, és a dir, una provisió comprensiva i unitària de tota l'escolaritat obligatòria.

Tant la *Grundskola* sueca com, sobretot, la *Folkeskole* danesa són quelcom més que una forma original d'organitzar l'escola obligatòria fins als setze anys. És tracta d'una perspectiva de reforma de l'escola obligatòria que es caracteritza pel seu caràcter conscient i volgutament inclusiu: es reforma l'escola obligatòria com una conseqüència lògica d'una política d'afirmació de la igualtat de drets, i aquesta reforma porta implícita la voluntat d'acollir tothom, sense cap mena d'exclusió possible. L'únic fre que hi ha a aquesta perspectiva és - es podria dir així- el benefici individual de l'alumne, de forma que només quan es determina clarament que un alumne amb dificultats traurà més profit d'una escolarització diferenciada que no pas de l'ordinària, s'opta per una provisió diferenciada. Però, fins i tot així, es busca amb estratègies complementàries que el món de l'educació especial sigui tan proper com sigui possible al món de l'escola ordinària i es prefereix, sense cap mena de dubte, que la primera, si més no, tingui lloc en el mateix recinte de la segona.

La combinació entre diferents models de conceptualització de l'educació especial, d'una banda, i del sistema educatiu en el seu conjunt, de l'altra, suggereix un seguit de tensions, de progressius acostaments i allunyaments que són el resultat de reformes de l'educació especial, del sistema ordinari o de tots dos. La qüestió cabdal és que, al capdavall, han resultat ser més significatives per als alumnes amb nee les reformes del sistema escolar ordinari que no pas les que han afectat exclusivament l'educació especial. Si el concepte de sistema educatiu en el seu conjunt canvia per fer-se veritablement comprensiu, n'acostuma a resultar inevitablement una tendència a la integració que acostuma a mantenir l'educació especial com un recurs *dins* del sistema ordinari; aquest fora el cas dels sistemes escandinaus. Però si canvia l'educació especial mantenint-se el sistema ordinari sense canvis significatius, el resultat pot ser o bé purament retòric -o, si més no, poc significatiu -, o bé pot donar lloc a un alt risc d'atenció inadequada als alumnes amb nee, apel·lant al voluntarisme o deixant en mans de cada centre en particular la responsabilitat de trobar una resposta adient.

#### **4. Quines són les tendències de futur?**

No crec que es pugui negar que si hi ha hagut una tendència comuna a tots els països europeus en aquest àmbit durant els darrers vint anys, i molt especialment en els sistemes comprensius, aquesta ha estat sens dubte la tendència a la integració dels alumnes amb nee en els centres ordinaris. A aquesta tendència, com s'acaba de veure, hi ha ajudat tant o més la reforma del sistema ordinari que la

reforma de l'educació especial, pròpiament dita. Però aquesta tendència s'enfronta a entrebancs importants, gens menystenibles per bé que d'ordre diferent.

En primer lloc, hi ha qüestions relacionades amb la política educativa que, aparentment allunyades de l'educació especial, l'afecten indefectiblement. Així, quan es posa l'èmfasi en la qualitat educativa concebuda sobretot en termes de rendiment acadèmic, els alumnes que no ajuden a pujar la mitjana tendeixen a ser primer etiquetats i, més tard o més d'hora, rebutjats. Quan l'èmfasi en els resultats fàcilment quantificables s'afegeix a una política que deixa en mans del lliure mercat el govern de l'educació, el resultat és la segmentació de la provisió educativa.

En segon lloc, hi ha qüestions més relacionades amb el model d'administració. Curiosament, la tendència a la descentralització que predomina arreu d'Europa sembla tenir efectes contradictoris en aquest sentit. D'una banda, es pot dir que genera un mapa d'una gran diversitat de polítiques i pràctiques, tal com s'esdevé, per exemple, a Anglaterra i Gal·les on hi ha juntes municipals d'educació (LEAs) que segueixen polítiques contraposades pel que fa a l'atenció a les nee. En conjunt, la descentralització impedeix la posada en pràctica d'una política nacional congruent, però, en transferir la responsabilitat a les comunitats locals o a les mateixes escoles, també es pot dir que afavoreix, paradoxalment, una millor resposta a cada realitat particular. Per exemple, a Dinamarca el govern central conserva la iniciativa política, però la gestió s'ha transferit a les autoritats locals: la política és una de sola, tot i que l'eficàcia de la gestió pot variar.

En tercer lloc, ja hi ha, des de fa un cert nombre d'anys, qui clama en favor d'un retorn a una provisió diferenciada d'educació especial per als alumnes amb nee. Això no només és la veu dels qui els consideren un llast en les aules ordinàries sinó, també -i això ja és més novedós- dels propis alumnes i de les famílies, les quals reclamen el dret a la diferència, el dret a reconèixer-se com una minoria o, finalment, una provisió educativa que consideren més desitjable.

Certament, en aquests moments, i per diferents raons, la integració és una solució controvertida i en molts països domina encara el debat sobre el seu futur.

La resposta, doncs, només podria fer content tothom a través d'una reforma de l'escola ordinària que la fes més capaç d'atendre les diferències individuals. El resultat d'aquesta reforma no pot afectar solament la política o l'estructura, sinó també que ha d'arribar a canviar la comprensió que cada docent té de les nee a l'aula i a millorar la seva capacitat de resposta i, al capdavall, els recursos dels quals ha de disposar per a fer-ho correctament. Les intencions de les lleis s'han de plasmar en realitats i han d'anar acompanyades de la garantia de disposar dels recursos adients (encara que per sí sols no siguin suficients). Per tant, és millor que es defineixin objectius intermitjos que no pas que es parli d'objectius inassolibles en la pràctica. Si no es produeix aquesta reforma, d'aquesta manera, el risc de continuar movent-se sota el paradigma psicomèdic, encara que amb l'aparença d'una integració, és molt alt. La major part dels problemes que es manifesten en els països estudiats prové, precisament, d'aquí.

Vistes ja les tendències, ens resta examinar el que, per a mi, és més difícil: demostrar que de tot plegat en podem aprendre alguna cosa de valor pràctic.

## **5. Què podem aprendre de tot això?**

Els centres d'educació especial són un recurs molt important, que ha vingut a suplir moltes mancances del sistema ordinari, pioner en prestacions i - cal no oblidar-ho - l'única font d'educació per a alguns alumnes. L'experiència, el saber i el saber fer, que caracteritzen els centres d'educació especial segueixen essent, avui,

necessaris. Per tant, la possibilitat que s'obre és que aquests centres, a part de continuar oferint educació als alumnes que hi assisteixen, estableixin vincles de treball amb les escoles ordinàries, tant pel que fa als alumnes, com al personal i als recursos.

Però l'horitzó final hauria de ser reformular el sistema escolar, en el seu conjunt, de forma que cada escola pugui comptar amb estructures organitzatives diverses que permetin l'accés a diferents tipus de prestacions educatives, en funció de les necessitats educatives (especials) de cada alumne. Se segueix d'això que tots els docents haurien de tenir una formació en nee i, sobretot, sobre el seu significat en el context escolar. Això els donaria més recursos i també els ajudaria a entendre millor què poden fer ells sols i en què necessiten el concurs dels especialistes.

Tant si la tendència a la integració acaba per esdevenir hegemònica com si es queda aturada on ara és, el cert és que urgeix una reformulació del paper que ha de jugar, en aquest nou context, l'educació especial. Hi ha, evidentment, el risc que es mantingui com un recurs aliè al sistema ordinari o escadusserament connectat amb ell a través de passarel·les d'entitat ben diversa; però hi ha també oberta la porta a què l'educació especial, lluny de mantenir el distanciament de l'escola ordinària que tradicionalment ha patit o bé ha volgut tenir, esdevingui un recurs més dins del sistema educatiu en el seu conjunt: ser part d'ell, però dins d'ell. La idea és que l'educació especial i l'educació ordinària estiguin integrades en un únic sistema amb capacitat de donar resposta a un ampli ventall d'alumnes amb les seves necessitats educatives (especials): una escola per a tots, que respongui a cadascú. El resultat final no serà, però, l'expressió de la lògica evolució de l'educació especial com, al capdavall, la fi d'una forma elitista i segregada de concebre l'ensenyament obligatori.

Fer possible això demana un seguit d'actuacions que, en bona mesura, depenen de decisions polítiques. Actuacions que, d'altra banda, es poden inspirar en algunes conclusions extretes de l'examen comparatiu del que s'esdevé en altres països amb sistemes educatius comprensius. Esmentaré les que, al meu entendre, poden ser més suggeridores, alhora:

- Cal avaluar l'impacte de la decidida política en favor de la integració després d'aquests anys. La integració a l'aula ordinària sempre i per a tothom sembla que no és una política realista, com ens ensenya l'experiència italiana. El que cal és garantir un vertader continuum educatiu que permeti transitar, amb total garantia de flexibilitat però també de coordinació, entre diferents solucions.
- Aquesta provisió comprensiva però multidimensional demana que l'administració creï un marc flexible de relació entre els centres ordinaris i els d'educació especial, sobretot tenint en compte que la majoria d'aquests últims són concertats. Això, al seu torn, demana:
  - la formació inicial universal en matèria de necessitats educatives especials, com és propi dels països nòrdics, única garantia d'una atenció adequada als alumnes que les presenten.
  - la proximitat dels edificis i, en el millor dels casos, que els recursos d'educació especial - inclosos els docents i les aules- siguin dins del mateix recinte que els de les escoles ordinàries. Possibilitats com ara les escoles bessones daneses o la creació d'unitats annexes a la francesa haurien de ser, si més no, experimentades.
  - l'existència de mestres i especialistes de suport dins les aules, alguns dels quals poden sortir precisament dels centres especialitzats, i d'una bona xarxa de serveis multidisciplinars. El mestre de suport, en una ratio que sorprèn qualsevol observador estranger (1:2 o fins i tot 1:1) és avui dia l'única raó que permet explicar com s'aguanta el



- sistema italià. L'altra raó és, segurament, la seva capacitat de fer girar tots els recursos disponibles, des dels educatius i socials fins als mèdics, al voltant de cada alumne amb nee, en el marc del disseny d'un veritable projecte de vida.
- la creació de grups de treball, dins de cada centre, àrea o zona escolar, que agrupant tant els recursos dels centres ordinaris, els d'educació especial com els serveis externs de suport, permeti orientar l'evolució del sistema escolar en cada territori concret en el seu conjunt i, per tant, l'orientació dels recursos d'educació especial.
  - Aquesta nova situació demana, als ulls de tothom, el reforç dels centres de recursos especialitzats en educació especial. Em sembla que, en aquest sentit, l'experiència sueca amb nou centres de recursos especialitzats d'abast nacional ens hauria de suggerir un possible camí de futur per a aquells centres d'educació especial que, gràcies al seu alt nivell de qualitat i d'experiència en un domini concret, poden significar un recurs d'interès per al sistema escolar en el seu conjunt. Si, a més, aquests centres es troben distribuïts per tot el territori del país, millor encara.

Si hagués de concloure amb dues idees capitals extreïtes d'aquestes experiències analitzades jo escolliria aquestes dues: Primera, que la integració fou als anys vuitanta i noranta un excel·lent lema polític que ens ha ajudat a replantejar-nos no ja el paper de l'educació especial sinó el lloc que fins ara hem assignat als alumnes que presenten nee. Ara, després d'aquests anys, hem d'avaluar el que hem fet i tenir clar quin és el model al que aspirem. Si aspirem a un sistema inclusiu tenim el repte d'atendre la gran diversitat de l'alumnat i diferenciar l'educació en funció d'aquesta diversitat. El sistema d'escoles especials segueix existint arreu, malgrat el rol de les mateixes escoles i dels mestres d'educació especial han canviat. Davant nostre tenim quatre possibles models: l'italià, el francès, l'anglès i el nòrdic. Convé que hi reflexionem sense sentir-nos condicionats, però hem de fer-ho de forma intel·ligent, aprofitant els èxits i els errors dels qui ens han precedit. Segona idea, també important, fins ara he parlat més del sistema educatiu en el seu conjunt que no pas de l'educació especial com una entitat separada, perquè d'això es tracta: de redefinir el sistema escolar en el seu conjunt i, potser al capdavant, de refundar l'escola. Tot això sempre i quan el nostre sistema educatiu aposti per a una escola per a tots.

#### Referències bibliogràfiques

- AINSCOW, M., HOPKINS, D., SOUTHWORTH, G., WEST, M. *Hacia escuelas eficaces para todos*. Madrid: Narcea, 2001
- AINSCOW, M. *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea, 2001
- BROCK, C., TULASIEWICZ, W. *Education in a single Europe*. London: Routledge, 1994
- CARBONÉS, J., CASTELLS, M., FONT, J., ISAS, R. "Cap a una escola efectiva: una proposta concreta" *Suports* 2 no.1 (1998): 19-28
- CARR, W. y otros. *Comprensividad, desarrollo productivo y justicia social*. Barcelona: Icaria, 1996.
- CLARK, C., DYSON, A., MILLWARD, A. *Towards inclusive schools?* London: Fulton, 1995.
- EVANS, P. "La notion de handicap et l'école." *L'observateur de l'OCDE.*, no. 187 (1994): 8-11
- JENKINSON, J.C. *Mainstream or special? Educating students with disabilities*. London: Routledge., 1996.
- O'HANLON, C. *Inclusive Educations in Europe*. London: Fulton, 1998
- PIJL, S.J., MEIJER, J.W., HEGARTY, S. *Inclusive education*. London.: Routledge, 1997