

Quousque tandem...? (Fins quan...?) El futur (per anar bé immediat) de l'educació especial a Catalunya

Pere Pujolàs

Quan reflexiono sobre la Pedagogia Especial (la pedagogia aplicada a l'educació de les persones amb alguna discapacitat), i dono voltes a aquestes reflexions, moltes vegades em ve a la memòria una frase que pronunciava sovint el meu professor de llatí. Era una frase extreta de la primera Catilinària de Ciceró, justament l'interrogant amb el qual començava aquest famós discurs del senador romà: «Quousque tandem, Catilina, abuteris patientia nostra?» («En fi, Catilina, fins quan abusaràs de la nostra paciència?»). Deu ser una estranya associació d'idees; el cas és, però, que, possiblement cansat del discurs redundat i feixuc a l'entorn de la inclusió de l'alumnat amb discapacitat en els centres educatius generals, que no va acompanyat de polítiques efectives que posin en pràctica els plantejaments teòrics, se m'acut la famosa frase de Ciceró: «Quousque tandem» (fins quan, finalment) haurem de suportar –i, sobretot, hauran de suportar les persones afectades– aquesta situació?

Això no obstant, no pretenc fer, amb aquest article, una catilinària en contra de ningú,¹ sinó que vull articu-

lar un discurs a favor de l'aplicació de polítiques efectives, en el nostre país, que posin en pràctica com més aviat millor el discurs teòricament acceptat i oficialment reconegut de la inclusió escolar de l'alumnat amb alguna discapacitat, per greu i important que sigui aquesta discapacitat, en els centres i en les aules corrents.

Aquest discurs ja ve de lluny...

El qui subscriu aquest article va entrar en contacte amb el camp de la Pedagogia Especial (altrament dita, en èpoques no tan remotes, Pedagogia Terapèutica) en el moment que se'm va concedir, per concurs de trasllat, una plaça en un EAP, l'estiu del 1992. En els meus estudis de pedagogia m'havia centrat fonamentalment en el camp de l'organització escolar, i l'educació especial em quedava una mica lluny. Aquell estiu –per situar-me en la que seria des del setembre següent la meva nova feina– vaig llegir obres de diferents autors, alguns dels quals em van cridar tan poderosament l'atenció que des de llavors han marcat la meua manera de pensar i de fer en relació a això.

Un d'ells és Lloyd M. Dunn, autor d'un article a favor de la integració en aules ordinàries de l'alumnat atès

1. Segons el Diccionari de la Llengua Catalana de l'Institut d'Estudis Catalans, una catilinària és un «discurs violent contra algú o alguna cosa».

fins aleshores en aules especials o en centres especials, segregats del sistema educatiu ordinari. L'article es va escriure l'any 1968, als Estats Units, en un context molt determinat: els moviments a favor dels drets civils de les minories ètniques havien aconseguit els primers èxits significatius en contra de la segregació racial i a favor de la integració social. Aquesta «febre integradora» s'encomanà a altres col·lectius, concretament als pares dels alumnes considerats «moderadament retardats» o «amb retard mental educable» (com així se'ls anomenava en aquella època), que protestaren enèrgicament per l'excessiva lleugeresa amb la qual els seus fills eren qualificats d'aquesta manera i en contra de l'educació segregada que rebien en centres o aules d'educació especial. Aquell any i en aquell context, l'article de Dunn va ser el detonant, en aquell país, del canvi radical d'enfocament que es va donar a l'educació especial, amb el procés d'integració dels alumnes amb alguna discapacitat que fins aleshores havien estat atesos de forma segregada. A la introducció d'aquest article, Dunn manifesta d'una forma clara i rotunda com se sentia després d'haver-se dedicat durant vint anys, inútilment, a l'educació d'aquests alumnes:

He donat suport lleial i he promogut les classes especials per als retardats mentals educables durant la major part dels darrers vint anys, però amb una insatisfacció creixent. En la meua opinió, moltes de les nostres pràctiques passades i presents són moralment i educativament incorrectes. Hem estat vivint a mercè d'uns educadors generals que ens han estat enviant els nens que els eren problemàtics i, en general, ens hem mostrat mal preparats i poc eficaços a educar-los. Cal que deixem d'acceptar la pressió per continuar expandint un programa d'educació especial del qual ara sabem que és indesitjable per a molts dels nens al servei dels quals estem dedicats. (DUNN, 1968; versió catalana a ORTEGA i MATSON, 1987, p. 5).

Repeteixo algunes frases d'aquest text, per recalcar-les: «Moltes de les nostres pràctiques passades i presents [en el camp de l'educació especial] són moralment i educativament incorrectes». «Hem estat vivint a mercè d'uns educadors generals [mestres i professors del sistema educatiu ordinari] que ens han estat enviant els nens que els eren problemàtics». Hem de deixar d'expandir «un programa d'educació especial del qual ara sabem que és indesitjable per a molts dels nens al servei dels quals estem dedicats».

Vuit anys més tard, un altre especialista, Lou Brown, aplicava aquest mateix plantejament a l'atenció dels alumnes «severament retardats» (com se'ls anomenava

en aquella època), els quals també s'havien d'integrar en els centres corrents:

Per què? Perquè els alumnes severament retardats no han de ser ja mai més tancats en institucions aïllades i deshumanitzadores; no han de ser amagats a les cases; no han de ser rebutjats per les escoles públiques; no han de ser retirats de la societat. Tenen el dret de ser ciutadans visibles i a funcionar integrats a la vida quotidiana de la nostra complexa societat. (BROWN [et al.], 1976)

Penso en la meua «amiga» S. Quan la vaig atendre, des de l'EAP, tenia 5 anys. Durant dos cursos va anar al parvulari de l'escola del seu barri, a la mateixa escola on anaven la seva germana gran (que no tenia cap discapacitat) i els seus amics i amigues del barri i del carrer. Quan havia de passar a primer curs, com que no hi havia prou recursos al centre per atendre-la adequadament, va anar a una escola d'educació especial d'una comarca veïna (a la seva no n'hi havia cap). La mare, en tornar de veure l'escola on aniria la seva filla el curs vinent, va dir: «La S estarà molt ben atesa; en aquesta escola, però, hi trobo a faltar la "vida" que hi ha a l'escola que va ara. Considero que és totalment injust que no pugui continuar anant-hi...». Era, efectivament, un dret que la S i la seva família tenien, i que no van poder exercir.

Fa gairebé quaranta anys que van ser escrites les paraules de Dunn que he reproduït, i més de trenta les de Brown i els seus col·laboradors, i gairebé vint anys que tant les unes com les altres s'han publicat a Catalunya, i, en la pràctica, això que denunciaven Dunn i Brown amb claredat i rotunditat continua passant en el nostre context educatiu.

Un altre autor que em va cridar l'atenció és Andrea Canevaro, el qual, en un altre context, Itàlia, i uns anys més tard, afirma que, en l'atenció educativa de les persones amb deficiències, després d'haver superat un primer període –quan l'escola era facultativa– en el qual les persones amb discapacitat van gaudir d'us escàs interès educatiu, i un segon període –el de l'escola *prescriptiva*– durant el qual les persones amb discapacitat van ser objecte d'atencions sanitàries i, per tant, d'intervencions reparadores, s'ha arribat al període de la *renovació pedagògica* durant el qual ha avançat la idea d'una educació que deixi de ser *especial* per fer-se *específica*, tot tractant de donar una resposta als requeriments i a les necessitats particulars de les persones amb alguna discapacitat sense necessitat de separar-les, per aquest motiu, dels seus ambients ni dels seus companys (CANEVARO, 1987).

Però ens podem preguntar, pensant en el nostre país: Amb la integració en els centres ordinaris (no tant en les aules ordinàries) de bona part dels nens i nenes del nos-

tre país que tenen alguna discapacitat, ja hem arribat –d’una forma gairebé automàtica– al període de la renovació pedagògica (que anunciava A. Canevaro), en el qual s’ha passat d’una educació ordinària per a una majoria i una educació especial per a una minoria a una educació específica per a tots, és a dir, a una educació adequada a les característiques diverses de tot l’alumnat? Sincerament, em sembla que no podem respondre afirmativament aquest interrogant. En general, ens queda molt camí per fer abans no arribem a tenir una *mateixa* educació per a tots, ajustada a les necessitats de cadascú, en una escola per a tothom.

Els problemes de l’atenció segregada

Moltes pràctiques educatives –com ara la selecció de l’alumnat, que nega el principi de comprensivitat– poden tenir –i s’ha demostrat que tenen– efectes negatius en alguns estudiants i que poden ser –entre molts altres factors– un greu obstacle per al seu desenvolupament personal i social.

Abans de prendre la decisió de segregar algú del sistema educatiu general per raó de la seva discapacitat –com encara es continua fent en el nostre país– hauríem de sospesar molt bé les conseqüències negatives que això pot comportar. Pot ser necessari que alguns alumnes requereixin, almenys temporalment, una atenció específica, personalitzada, i fins i tot pot ser necessari en uns moments determinats que siguin atesos en una aula a part. Però una cosa és això, i una altra de molt diferent és tenir-los sempre separats, en aules separades o, fins i tot, en centres separats. La línia divisòria entre els que aprenen (amb més o menys facilitat) i aquells a qui els costa més aprendre i fins i tot pot semblar que no aprenen, és totalment artificial i certament confusa. Hi ha una zona intermèdia entre un col·lectiu i l’altre molt difusa, sense que es pugui dir amb precisió a quina banda ha d’anar cadascú (suposant, és clar, que s’hagin de separar en dues bandes). I això és molt greu, molt, si tenim en compte les conseqüències que pot tenir per a un alumne ser atès a una banda o a l’altra d’aquesta línia divisòria, de vegades des del mateix moment que entra a l’escola.

Un company m’explicava un dia que estava preocupat per la seva filla de dotze anys. A l’educació primària no havia estat una alumna brillant, però havia anat tirant endavant a base de molt d’esforç. Al cap de poques setmanes d’haver començat a anar a classe a l’institut, a primer curs d’ESO, va arribar a casa dient que no volia estudiar, que no volia anar més a l’institut, que ella no

servia... El pare, molt preocupat, va indagar què passava i va descobrir que l’havien posat en el 1r B (el grup dels no tan «bons») quan les seves amigues de l’escola anaven en el 1r A (el grup dels més «bons»). Al meu company li va costar molt demostrar a la seva filla que no era tan inútil com es pensava. Què hauria passat si –pel que fos– l’haguessin posat en el 1r C (evidentment, el grup dels «dolents»), en un centre on, a més, diferenciaven el C1 del C2?

Si m’aturo a pensar tot això, se’m plantegen molts dubtes:

- A partir de quin moment, o a partir de quin grau de discapacitat, es pot dir que algun alumne ha de ser atès en un centre especial o en aules especials?
- A partir de quin moment o grau els problemes d’adaptació són «greus»? A partir de quin grau o moment ho són els trastorns de personalitat, i aleshores els qui en tenen han de ser atesos en una aula especial?
- Hi ha alguna manera clara i objectiva de mesurar-ho, tot això? No es pot caure fàcilment en nombroses arbitrarietats?

He parlat, fa un moment, de les conseqüències negatives que pot tenir per a un estudiant que se l’atengui en una aula segregada. Vull insistir en això, puix que ho considero una qüestió d’una importància capital. M’esgarrija de sentir segons quins judicis i veure segons quines decisions sobre els alumnes –per fer-vos-en càrrec hauríeu de veure què es diu, com es diu, què es decideix i com es decideix, sobre alguns alumnes, en algunes juntes d’avaluació...–, perquè les expectatives que tenim sobre ells tenen una gran repercussió en el seu aprenentatge. S’ha investigat molt respecte a això,² i les conclusions són molt clares i contundents, però no acabem de fer-ne cas: les expectatives negatives generen resultats també negatius. Aquests textos d’Andrea Canevaro (1985) m’han ajudat a reflexionar sobre la necessitat de no obrar amb lleugeresa en aspectes que poden marcar irreversiblement el futur d’alguna persona:

Paradoxalment, la derrota és conseqüència d’una il·lusió que creia, massa simplement, de poder prescindir de la relació pedagògica i del compromís educatiu. D’aquesta manera els educadors arriben a tenir un sentiment d’una impotència gairebé total, després d’haver-se sentit omnipotents. (CANEVARO, 1985, p. 56; text original del 1976)

L’omnipotència conté la impotència [...] La il·lusió pedagògica es pot tornar, doncs, desil·lusió i renúncia, o

—
2. Vegeu, per exemple, el treball d’Isabel Solé (1993).

si més no incertesa. Certament que [aquesta] transformació pot manifestar la crisi de les expectatives de l'educador. Ja coneixem, encara que potser no del tot, les males passades que poden jugar els prejudicis en la relació educativa. (Ídem, p. 57)

He notat –aquests darrers vint anys, aproximadament– un canvi d'actitud radical en molts contemporanis: de la il·lusió han passat al desencís... Pensàvem –o potser pensem encara– que la «cultura de la diversitat» era –o és– la cultura alternativa a la dominant, la qual entronitza i enalteix l'homogeneïtat i el predomini inexorable de la majoria «normal» sobre una minoria «diversa»; la «cultura de la diversitat» s'imposarà –pensàvem, o pensem encara– perquè és just que es consideri tothom valuós, digne de ser tractat com a persona: els «diferents» ja no poden ser menystinguts, ignorats, marginats... Aquesta era –i és, encara– la il·lusió pedagògica de molts, una utopia feta més o menys realitat de mica en mica.

Però això no és tan simple. La cultura dominant continua menystenint, ignorant i marginant els «diferents». I passem –o podem passar– de la il·lusió més il·lusa a la desil·lusió més gran, a la incertesa, al desànim, a la renúncia, a la capitulació... De pensar que ho podem tot a creure que no hi ha res a fer. De tenir unes expectatives irrealistes de tan optimistes a unes expectatives irrealistes de tan negatives. Ui, les expectatives, la influència que tenen! Tard o d'hora acaben confirmant-se:

Només puc dir que s'ha escaigut de poder comprovar personalment que, quan hem atribuït una determinada imatge a un infant o a un adult, l'ambient sempre ha actuat per confirmar-la. La imatge pot ser amb matisos o amb judicis positius o negatius; el comportament després sempre és interpretat com una confirmació i fins i tot com una accentuació dels matisos o dels judicis. Maud Mannoni [...] també confirma aquestes experiències, i subratlla el perill d'estructures educatives enrigides per les burocràcies administratives i, per tant, tràgicament capaces de transformar també en realitat la indicació o la diagnosi equivocades. (CANEVARO, 1985, p. 68).

Penso en el meu «amic» P. No parlava, i mostrava certa agressivitat en la seva relació amb els altres (adults i companys). Algú va dir que tenia trets autistes i psicòtics, i ho va deixar escrit, anònimament, en un paper que duia impresa la creu blava del Departament de Sanitat que conferia un cert caràcter oficial al fatídic document... Aquest diagnòstic, no sé si correcte o no, el va marcar, com si el portés inscrit al front. Amb una «carta de presentació» com aquesta, difícilment podia ser acceptat, i menys volgut, en una escola ordinària. Vam dur-lo a una escola especial per a nens amb deficiència psíquica, en

una classe amb quatre o cinc nens i nenes més, d'edats diferents, però que tenien característiques semblants: dificultats per parlar, poca capacitat per comunicar-se. Al cap d'un any –ell aleshores en tenia només 4– estava a la unitat de psicòtics i autistes d'aquella escola... I si era un error, la diagnosi inicial?

Entre els molts perills de les institucions separades i especials també hi ha aquest: una persona s'hi pot trobar per error, però ser-ne condicionada fins al punt de confirmar l'error, fent-lo esdevenir veritat (CANEVARO, 1985, p. 68).

Continuo pensant en el meu «amic» P i estic totalment d'acord amb el que diu Andrea Canevaro: més d'un es pot trobar que sigui atès, per error, en un grup i no en un altre que li pertocaria més pròpiament, de tal manera que el que inicialment va ser una equivocació acabi confirmant-se i esdevingui veritat. Dit això, qui és capaç de decidir, sense por a fer mal, sobre una cosa tan delicada i tan poc objectiva alhora, que pot tenir conseqüències tan nefastes per a qui s'hi troba? Jo no, però encara hi ha molta gent que ho fa.

Les claus del futur immediat de l'educació especial a Catalunya

La fita és molt clara: com diu Gerardo Echeita (2006), cal articular una nova proposta educativa que, sense perdre de vista la preocupació pels alumnes en situacions educatives més vulnerables, ha d'afectar tot el sistema i tots els alumnes (no solament els que tenen alguna discapacitat o problemes d'aprenentatge). Cal anar avançant cap a un «nou plantejament que serveixi per posar fre als múltiples, a vegades subtils, altres vegades manifestos, processos d'exclusió que operen en els sistemes educatius i que pateixen milions de nens i joves en tot el món per raons de capacitat, econòmiques, ètniques o socials» (GENTILE, 2001, citat per ECHEITA, 2006, p. 74).

Per avançar cap a aquest nou plantejament en el nostre país, per a mi hi ha dues claus:

Primera clau: Que hi hagi un únic sistema educatiu per als nens i nenes del nostre país. Un únic sistema educatiu vol dir també una única xarxa pública (o privada concertada, finançada amb fons públics) de centres educatius. No hi ha, no hi ha d'haver, diferents categories d'alumnes que requereixin diferents categories de centres. És suficient que hi hagi escoles –sense cap tipus d'adjectius– que acullin tothom, perquè només hi ha una sola categoria d'alumnes –sense cap tipus d'adjectius–, que,

evidentment, són diferents entre si. En una escola inclusiva només hi ha alumnes, a seques, no hi ha alumnes *corrents* i alumnes *especials*, sinó simplement alumnes, cadascun amb les seves característiques i necessitats pròpies. La diversitat és un fet natural, és la normalitat: el més normal és que siguem diferents (afortunadament). I si només hi ha una «classe» d'alumnes, només hi pot haver una «classe» de centres: ja no hi ha escoles *corrents* i escoles *especials*, sinó simplement escoles, escoles per a tots, escoles que disposin de tots els recursos necessaris per atendre la diversitat de necessitats del seu alumnat. I si no hi ha selecció de l'alumnat entre centres, tampoc n'hi ha d'haver entre aules. La composició dels grups d'estudiants ha de ser volgutament heterogènia i ha de seguir la distribució normal de la població, de manera que una classe ha de ser el reflex de l'escola, i aquesta el reflex, a petita escala, de tota la societat: una societat que és diversa, plural, no homogènia.

Dir això suposa transformar les actuals escoles d'educació especial, integrar-les totes en la xarxa d'escoles públiques, o d'escoles privades concertades, i convertir-les en escoles generals, per a tots els alumnes, i redistribuir i estendre els recursos de l'educació especial a tots els centres, segons les necessitats dels seus alumnes.

Segona clau: Transformar l'organització dels centres educatius i transformar l'estructura d'aprenentatge de les aules, de manera que puguin ser realment inclusius, que puguin acollir tots els alumnes i puguin aprendre junts, en un mateix centre i en una mateixa aula, malgrat que siguin molt diferents.

Està sobradament demostrat que la simple ubicació física de l'alumnat amb alguna discapacitat dins dels centres i les aules generals no és suficient. La inclusió escolar (com ja va anunciar un altre especialista, Jay GOTTLIEB, el 1981, referint-se a la integració)³ va molt més enllà que això:

a) En primer lloc, la inclusió implica, també, el desenvolupament d'un pla instructiu que ha de servir no sols per identificar les necessitats acadèmiques dels nens amb problemes, sinó també per indicar els currículums, els mètodes educatius que caldrà utilitzar i els serveis de suport amb què hauran de comptar perquè assoleixin els objectius proposats. L'avaluació psicopedagògica, si ja no ha de servir per justificar l'emplaçament de l'alumne, es pot centrar a determinar allò que necessita i a fer-ne el seguiment per assolir el màxim desenvolupament possible.

- b) En segon lloc, la inclusió suposa proporcionar als nens amb discapacitat uns continguts educatius que puguin ser impartits a les aules ordinàries i que no siguin *completament* dissonants amb els continguts propis del currículum comú que treballen els altres companys de la classe. En el nostre context educatiu la pràctica més usual és que els nens amb discapacitat integrats en els centres i les aules corrents segueixin un currículum diferent del que segueixen la resta dels seus companys. No s'adequa el que aquests fan a les necessitats específiques d'aquells, ni tan sols quan treballen en la mateixa aula i, encara molt menys, durant les hores que són atesos en l'aula d'educació especial pel mestre o la mestra d'educació especial. El més habitual és que treballin continguts molt diferents i facin activitats molt diferenciades en relació amb els continguts i les activitats dels seus companys; és a dir, que segueixin un programa molt dissonant d'aquell que segueixen els seus companys.
- c) En tercer lloc, la inclusió requereix la col·laboració entre el personal ordinari i el d'educació especial per remarcar la importància de la identificació i el seguiment de l'educació rebuda pels nens amb discapacitat en els centres i les aules comunes.

Aquesta col·laboració és molt difícil en un tipus d'escola –com la que tenim, majoritàriament, encara en el nostre context educatiu– que es basa en el tracte individualitzat i en el repartiment de responsabilitats. Les escoles d'educació especial funcionen, a la pràctica, com una xarxa de centres separada dels ordinàries. La majoria de vegades l'ingrés d'un alumne en un centre d'educació especial, malgrat que sigui a mitja jornada (escolaritat compartida), és una mena de «viatge sense retorn»: la majoria acaba la seva escolaritat en un centre d'educació especial a temps complet. D'altra banda, en els centres corrents el mestre o la mestra d'educació especial té la seva pròpia aula, en la qual atén de forma individualitzada o en grups reduïts els alumnes d'integració que li han estat «derivats» pels mestres tutors, sense que això assegurí, en molts casos, la necessària col·laboració entre aquests i aquell: amb la «derivació» de l'alumne al mestre o a la mestra d'educació especial, també se li «deriva» tota la responsabilitat de la seva formació i, en conseqüència, la resta del professorat es desentén d'aquesta tasca. El mateix passa en alguns dels centres que tenen una Unitat de Suport a l'Educació Especial (USEE).

Per tant, no hi donem tantes voltes i anem al gra: cal ultrapassar un plantejament d'escola que, malgrat l'esforç que s'ha fet a l'hora d'integrar els alumnes amb alguna discapacitat, continua sent selectiva i centrada

3. GOTTLIEB, 1981; versió catalana a ORTEGA i MATSON, 1987, p. 40.

en els recursos administrats de forma individualitzada, i implantar i desenvolupar un únic sistema educatiu que inclogui tot l'alumnat, sense cap mena de distinció, en els centres i en les aules comunes.

Això suposa, és clar, desenvolupar estructures organitzatives del centre i estructures de l'activitat a l'aula, mètodes, procediments, materials didàctics, etc. que ho facin possible. Tot un repte al qual ens hauríem de lliurar sense més dilacions.

* * *

Com digué Ciceró en un altre context i per una altra causa ben diferent, «quousque tandem?»:

- Fins quan haurem d'esperar perquè no es discuteixi més (perquè no es posi en discussió, en dubte) la inclusió de tots els estudiants en les escoles i les aules comunes, en el marc d'un únic sistema educatiu?
- Fins quan esperarem a buscar les solucions als problemes que cal superar per fer efectiva la inclusió educativa, i a no considerar que la inclusió és el problema?

Som-hi! Posem-nos a treballar.

Referències bibliogràfiques

BROWN, L.; NIETUPSKY, S.; HAMRE-NIETUPSKY (1987). «Criteris de funcionalitat última». Dins: ORTEGA, J. L.; MATSON, J. L. (comp.). *Recerca actual en integració escolar*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. (Documents d'Educació Especial; 12) (Text original del 1976).

CANEVARO, A. (1985). *Els infants que es perden al bosc*. Vic: Eumo Editorial.

CANEVARO, A. (1987). *Infants amb deficiències*. Barcelona: Rosa Sensat.

DUNN, L. M. (1987). «¿Es pot justificar realment una educació especial per als moderadament retardats?». Dins: ORTEGA, J. L.; MATSON, J. L. (comp.). *Recerca actual en integració escolar*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. (Documents d'Educació Especial; 7), p. 5-20. (Original publicat en anglès a *Exceptional Children*, setembre de 1968, p. 5-22).

ECHETA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

GOTTLIEB, J. (1987). «Integració: ¿es compleixen les promeses?» Dins: ORTEGA, J. L.; MATSON, J. L. (comp.). *Recerca actual en integració escolar*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. (Documents d'Educació Especial; 7), p. 38-50. (Original publicat en anglès a *American Journal of Mental Deficiency*, 86, n. 2 (1981), p. 115-126).

SOLÉ, I. (1993). «Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje». Dins: COLL, C. [et al.]. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, p. 25-46.

Pere Pujolàs és degà de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic.
