

INCLUSIÓ: EL PAPER DE LES ESCOLES ESPECIALS I ORDINARIES

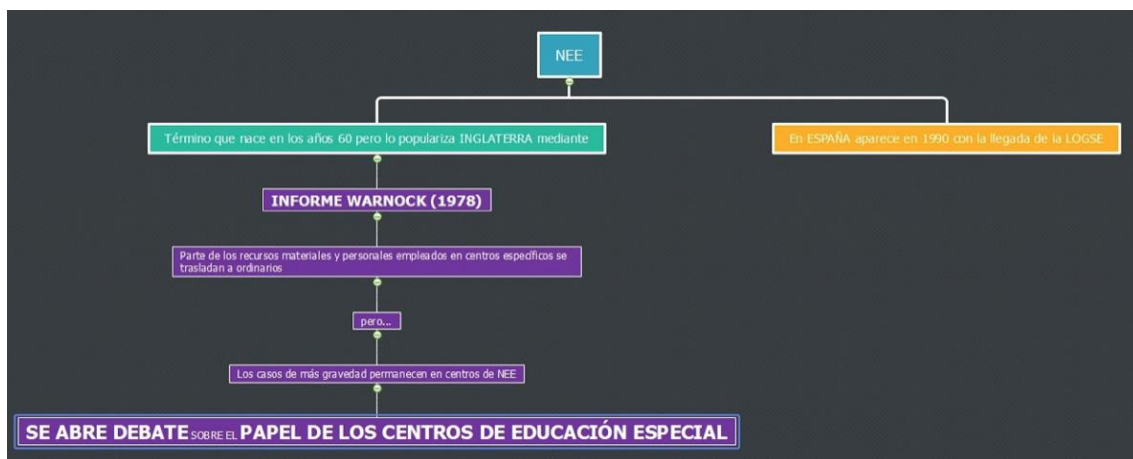
1. INTRODUCCIÓ

L'article es tracta d'una investigació sobre el paper fonamental de les escoles especials en relació a l'educació inclusiva. S'analitza la bibliografia a nivell internacional, concretament de Nova Zelanda, Gran Bretanya i Europa, des de quatre perspectives diferents:

- Escoles especials i ordinàries: evolució de les polítiques i pràctiques.
- Escoles especials: avantatge i reptes.
- El valor i els reptes de la inclusió en els entorns o corrents tradicionals
- La veu dels nens/nenes "discapacitats" i "no discapacitats" respecte a l'escola convencional i d'educació especial.

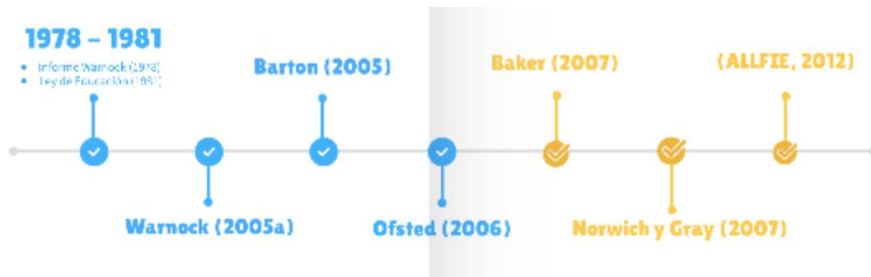
2. CONTEXTUALITZACIÓ

- L'article queda ubicat entre la publicació de l'informe Warnock (1978) fins l'actualitat (últims 37 anys).
- En esta revista, el concepte "INCLUSIÓ" està relacionat amb l'educació inclusiva per a nens/es amb NEE en contraposició al concepte d'inclusió social de nens/es amb una àmplia varietat de diferències, dificultats i necessitats.



3. DISCUSIÓ

3.1 ESCOLES ESPECIALS I ORDINARIES: Evolució de les polítiques i pràctiques



3.2 ESCOLES ESPECIALS: AVANTATGES I REPTES

A) A FAVOR DE L'ESCOLA ESPECIAL:

- Escola ordinària mostra menys orientació i falta de comprensió (*Hornby y Witle, 2008*).
- Incapacitat de les escoles corresponents per satisfer les seues necessitats acadèmiques, socials, emocionals i de comportament. (*Simi Larly, Kelly y otros, 2014*)
- En les escoles especials s'entén l'èxit d'una manera diferent a l'ordinària (*Parsons i altres, 2009*).

B) PROBLEMES O REPTES PER A L'ESCOLA ORDINARIA

- El risc d'Intimidació.
- Els factors escolars i els seus recursos. (escassos)
- L'esperit escolar i la capacitat de personalitzar l'aprenentatge.
- Els factors interns dels nens, inclosa la vulnerabilitat.
- La influència de les recomanacions de col·locació professional.
- La identificació i el diagnòstic tardans.

- CONCLUSIONS:

- Hi ha una bretxa entre la realitat i els ideals marcats sobre la inclusivitat.
- Els autors anteriors es mostren proves dels aspectes positius de les escoles especials i defenen la necessitat d'elles. Consideren que encara que hi hagen escoles ordinàries formades i amb recursos, sempre serà necessari el paper de les escoles d'educació especial.

3.3 EL VALOR I ELS REPTES DE LA INCLUSIÓ EN ENTORNS O CORRENTS TRADICIONALS

A) A FAVOR DE L'ESCOLA ESPECIAL

- Els alumnes amb problemes de conducta necessiten ajuda dels dos sistemes. (*Mand, 2007*)

- Una explicació de l'augment de l'oferta d'escoles especials és l'impacte de l'actual programa educatiu d'avaluació de l'eficàcia de l'escola pel rendiments dels alumnes.
- Sols quan hi haja una educació de qualitat en els centres normatius disminuirà la demanda dels centres segregadors (Mencap, 2016).

B) ARGUMENTS EN CONTRA DE LES ESCOLES ESPECIALS

- Estudis que demostren que els xiquets i xiquetes amb Síndrome de Down aprenen més habilitats acadèmiques en l'educació regular que en l'educació segregada (Buckley et al, 2006; Turner et Al, 2008).
- Resultats negatius en individus amb TEA en l'àmbit social i afectiu en les escoles especials, no obstant això en centres normatius obtenen resultats positius (Frederickson, 2007).
- Els alumnes de l'escola convencional no tenen un major èxit acadèmic que els alumnes de l'escola especial (Waddington y Reed, 2006)

3.4 LA VEU DELS NENS "DISCAPACITATS" I "NO DISCAPACITATS" RESPECTE A L'ESCOLA CONVENCIONAL I ESPECIAL

¿Què succeeix quan la veu dels nens i nenes és escoltada?

La seua opinió es reflexa en...

- Hi ha un recolzament més favorable en qüestions socials i en l'aprenentatge en les escoles d'educació especial.
- Emergeix la necessitat d'una formació i un desenvolupament professional dels docents de TOTES les escoles.
- S'evidencia que el recolzament mal aplicat pot derivar en casos d'aïllament social. Els nens i nenes destaquen com principals limitacions (Barreras) de la inclusió, l'assejament escolar i l'autoestima.
- Deu promoues la pràctica inclusiva per afavorir la visibilitat que acaba derivant en inclusió.
- Es requereix de la vinculació i unificació entre escoles ordinàries i especials, mentre les dos coexisteixen.
- L'alumnat NEE valora i reivindica els seus èxits acadèmics en escoles especials.

Hem d'escoltar als alumnes "amb discapacitats" i "sense discapacitats".

Una societat igualitària i lliure de discriminació és responsabilitat i benefici de tots.

4. CONCLUSIÓ

- La inclusió és DESITJABLE en principi, és un REPTE en la pràctica.
- Hi ha opinions polaritzades sobre l'existència i funció d'escoles especials.
- Les escoles especials destaquen en la superioritat per atendre les necessitats dels nens i nenes amb NEE.
- Augment de les escoles especials a causa de la poca flexibilitat del sistema educatiu, que fomenta una educació basada en l'avaluació del rendiment acadèmic i el rendiment de comptes.
- Estigmatització estudiants NEE.
- Èxit de la inclusió → VISIBILITZACIÓ del col·lectiu.
- No hi ha una resposta definitiva a la pregunta de quin tipus d'entorn és millor per als nens amb necessitats educatives especials, però la qualitat de l'educació és fonamental.
- Les escoles d'educació especial deuen desenvolupar una funció permanent i continua de prestació de serveis en el que l'ensenyança ordinària i especial **COL·LABOREN** estretament per atendre les necessitats de l'alumnat.

5. PROPOSTES:

- Associació entre escoles especials i ordinàries.
- Formació pedagògica de tots els professionals.
- Mesures d'avaluació del rendiment àmplies i flexibles.
- Metodologies adaptades i apropiades.
- Investigació.

ARTICLE 2: EL VALOR DE LA INCLUSIÓ (Franziska Felder, 2018)

1. INTRODUCCIÓ: Què en sabem de la inclusió?

- Un dels valors i objectius més importants en el camp de l'educació
- Objecte d'acords i convenis:
 - o UNESCO 1990 i 2000
 - o NACIONS UNIDES 2006
- Pocs acords i convenis del que realment significa en contextos educatius (Terzi, 2010)
- Ambigüitat en les normes inclusives. Especialment en l'àmbit educatiu ja que s'enfronten la visió educativa inclusiva amb la funció de les escoles en la nostra societat. DEBAT OBERT.

2. COM S'ENTÉN LA INCLUSIÓ

- Dos conceptes d'inclusió = dos resultats diferents
 - Alumnes en un mateix espai → Recursos d'adequació i accessibilitat a l'educació, per a tothom
 - Participació activa en un marc d'aprenentatge comú → Aprenentatge social, programes d'acció social, sentiment de pertinença i cerca de l'equitat
 -

3. LES 3 REFLEXIONS DE L'ARTICLE

- Inclusió en la comunitat i en la societat.
- Connexió entre la normativa i les concepcions teòriques en la pràctica educativa.
- Importància de la inclusió des d'una perspectiva normativa.

4. ESTRUCTURA DE LA INCLUSIÓ

- Associació del terme inclusió
 - Connotació positiva → valors: equitat, reconeixement i llibertat
- Pilars en els que es basa la inclusió
 - Espectre social
 - Intencionalitat social/acció social

4.1 ESPECTRE SOCIAL

- Accions inclusive diferenciades en dos esferes.



5. INCLUSIÓ SOCIAL I ACCIÓ SOCIAL



6. EL VALOR DE LA INCLUSIÓ

- Reconeixement i inclusió
 - **Inclusió social** → procés d'inclusió amb reconeixement per nivells (Axel Honneth, 1995)
 - Amor (relacions primàries i vincles afectius amb un nombre limitat de persones)
 - Respecte (reconeixement social com a membre polític actiu - sentiment de legitimitat per reclamar drets civils)
AUTO-RESPECTE
 - Reconeixement social (Mesurat pel grau de contribució als objectius socials per part del subjecte - Sentiment de ser valorat per la societat) AUTO-RECONeixEMENT SOCIAL

- **Inclusió social** → estatus atribuït (Nancy Fraser, 2003)
 - L'estatus atribuït social i culturalment determina la participació com a iguals.
 - Necessitat de revisar plans d'avaluació institucionalitzats. Faciliten manca de reconeixement social.
- **Llibertat i inclusió** → Quins aspectos relacionen llibertat i inclusió? Per a poder respondre a aquesta pregunta és necessari conèixer bé el concepte de **LLIBERTAT**.

3 GRUPS DE LLIBERTAT

A) NEGATIVA

- Es defineix com falta d'influències externes i/o coacció - Isaiah Berlin (1969).
- Concepció liberal de la llibertat - Miller (2006)
- Per si sola - greus conseqüències davant les desavantatges a les que s'enfronten les persones amb discapacitat els nens amb NEE. És insuficient:
 - ❖ Ignora la falta de capacitats individuals com a potencial font de no llibertat.
 - ❖ Risc d'encobrir injustícies socials
 - ❖ Les persones amb NEE requereixen de més béns que els altres per a gaudir de la llibertat amb igualtat. → **Problema de transformació (Kulis, 2005)** → Ens condueix a la teoria dels enfoc de les capacitats (llibertat positiva) i al debat sobre la justícia per a les persones amb discapacitat (Wolf 2009) i sobre l'educació inclusiva (Terzi, 2015).

B) LORELLA TERZI

- Connecta l'enfoc de les capacitats amb la llibertat en el debat per l'EDUCACIÓ INCLUSIVA → DOS IDEES IMPORTANTS:
 - Oportunitats necessàries perquè els individus puguin escollir l'estil de vida que han raonat escollir.
 - Rol d'acompanyament fonamental per a la realització dels plans de vida propis

L'orella des de l'enfoc de les capacitats dona llum a la concepció de les dificultats d'aprenentatge → Conjunció entre característiques individuals i les ambientals → així arribem a la **LLIBERTAT SOCIAL**

C) SOCIAL (Reconeixement social i accés als recursos)

- Reconeixement mutu com a condició prèvia per la llibertat:
 - o On llibertat i reconeixement es vinculen és on es fa visible la inclusió
 - o Els individus només poder experimentar i realitzar la llibertat si estan inclosos en institucions socials caracteritzades per pràctiques de **reconeixement mutu**.



- Varien gradualment des de formes comunitàries d'inclusió fins a formes socials d'inclusió.

LLIBERTAT: NO és només autodeterminació personal sinó que també és part constituent de les relacions amb els altres individus i amb les institucions.

7. CONCLUSIONS

- Noció actual d' inclusió és feble i difusa
- Inclusió a nivell de societat
 - es basa en la llei
 - predisposa a la inclusió a nivell comunitari
- Inclusió a nivell comunitari
 - es basa en la voluntarietat
- No és suficient amb els drets civils
- La inclusió requereix d'intencionalitat social col·lectiva i conscient.
- Inclusió com a projecte ètic.
- El valor de la inclusió: suposa i garantitza la llibertat i el reconeixement.
- El reconeixement com a factor necessari en la inclusió, permet i facilita les relacions socials. Tres estadis: amor (atenció emocional), drets (respecte) i estima.
- Tres formes d'entendre la llibertat: la negativa, la positiva i la social. Aquesta darrera incorpora la noció de recursos.
- Per exercir la llibertat: inclusió i participació que requereix reconeixement mutu/rol actiu.

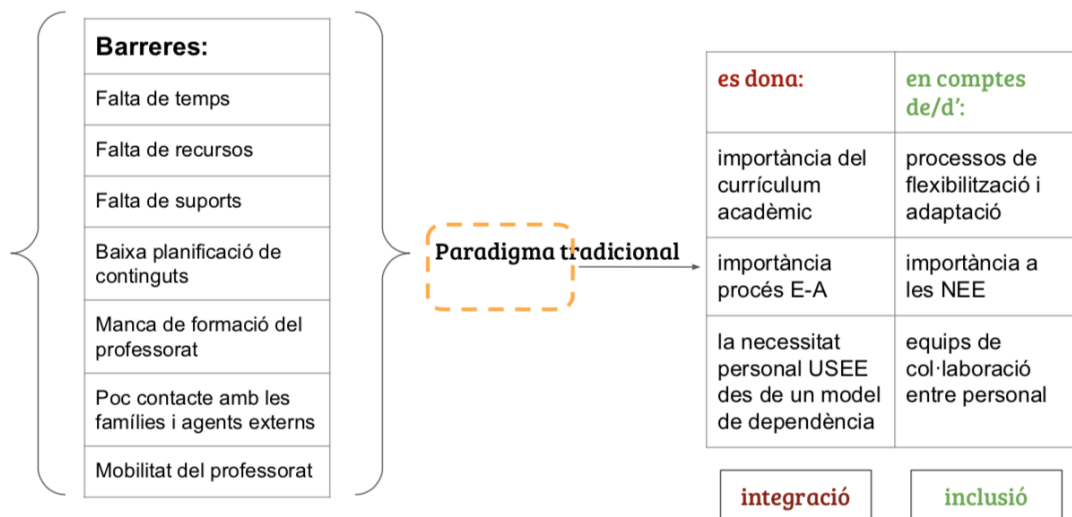
Inclusió educativa

- Escola com un espai de trobada on:
- es facilitin les interrelacions per afavorir la inclusió comunitària,
- s'afavoreixin possibilitats de reconeixement mutu no només de drets sinó també d'estima i confiança.
- es reconeix la major necessitat de recursos de l'alumnat amb NEE, factor indispensable, en unió amb el reconeixement, de l'enfoc de llibertat social,
- Tensions com a conseqüència d'una visió més àmplia del concepte d'educació inclusiva, inherents al mateix procés d'inclusió per la seva càrrega social.
- Les respostes educatives congruents amb els valors d'una visió inclusiva de l'educació hauran de ser individualitzades i particulars per a cada situació, segons si responen a una necessitat de naturalesa física, emocional o totes dues.

ARTICLE 3: EL ROL DEL PROFESSORAT DE RECOLZAMENT EN L'AULA REGULAR D'UN INSTITUT D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA

1. ÍNDEX D'INCLUSIÓ

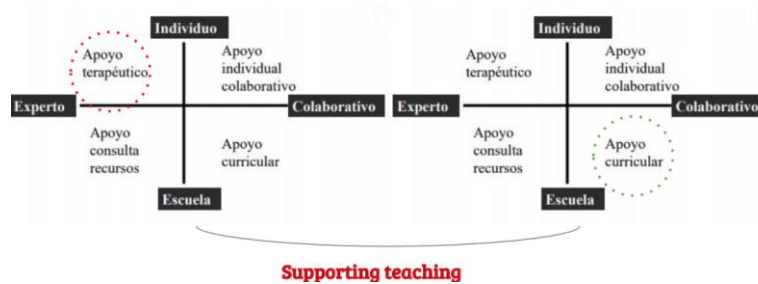
DIMENSIÓ CULTURAL	DIMENSIÓ POLÍTICA	DIMENSIÓ PRÀCTICA																						
<p>ESO → Eficiència de la Formació ↓ Porta d'accés al món laboral</p> <p>OBJECTIUS ACTUALS L'equitat i l'excel·lència de l'alumnat</p> <p>DILEMA / CONTRADICCIÓ</p> <table border="1"> <tr> <th>Intenció</th> <th>Realitat</th> </tr> <tr> <td>Els mestres de matèria admeten les actituds i valors inclusius.</td> <td>Manifesten que els resulta molt complicat a posar-los en pràctica.</td> </tr> </table>	Intenció	Realitat	Els mestres de matèria admeten les actituds i valors inclusius.	Manifesten que els resulta molt complicat a posar-los en pràctica.	<p>BARRERES EN EL PROCÉS D'INCLUSIÓ Estan relacionades amb:</p> <table border="1"> <tr> <th colspan="2">Curriculum</th> </tr> <tr> <td>Finalitat: desenvolupament integral del alumne. Això dificulta la flexibilització i adaptació d'aquest.</td> <td>Homogeneïtzació: agrupació de l'alumnat per nivells d'aprenentatges.</td> </tr> <tr> <th colspan="2">Formació del professorat</th> </tr> <tr> <td>Centrat en el procés d'E-A: deixa de banda les necessitats individuals.</td> <td>Experts en una matèria. Desconeixen els agents per a la inclusió.</td> </tr> <tr> <th colspan="2">Concepció del suport</th> </tr> <tr> <td>Es concep com una participació i s'hauria de veure com un aprenentatge.</td> <td>3 funcions clau haurien de ser: 1) Identificar necessitats 2) Planificar i implementar processos d'instrucció. 3) Monitoritzar el progrés de l'alumnat.</td> </tr> </table>	Curriculum		Finalitat: desenvolupament integral del alumne. Això dificulta la flexibilització i adaptació d'aquest.	Homogeneïtzació: agrupació de l'alumnat per nivells d'aprenentatges.	Formació del professorat		Centrat en el procés d'E-A: deixa de banda les necessitats individuals.	Experts en una matèria. Desconeixen els agents per a la inclusió .	Concepció del suport		Es concep com una participació i s'hauria de veure com un aprenentatge.	3 funcions clau haurien de ser: 1) Identificar necessitats 2) Planificar i implementar processos d'instrucció. 3) Monitoritzar el progrés de l'alumnat.	<p>Escassa quantitat d'estudis basats en evidències sobre la inclusió.</p> <table border="1"> <tr> <th colspan="3">Sentiment de soledat per part del mestre de suport</th> </tr> <tr> <td>Falta de suport per part de l'equip directiu.</td> <td>Temps escàs per establir vies de comunicació amb companys.</td> <td>Responsabilitat total en el procés d'inclusió</td> </tr> </table>	Sentiment de soledat per part del mestre de suport			Falta de suport per part de l'equip directiu.	Temps escàs per establir vies de comunicació amb companys.	Responsabilitat total en el procés d'inclusió
Intenció	Realitat																							
Els mestres de matèria admeten les actituds i valors inclusius.	Manifesten que els resulta molt complicat a posar-los en pràctica.																							
Curriculum																								
Finalitat: desenvolupament integral del alumne. Això dificulta la flexibilització i adaptació d'aquest.	Homogeneïtzació: agrupació de l'alumnat per nivells d'aprenentatges.																							
Formació del professorat																								
Centrat en el procés d'E-A: deixa de banda les necessitats individuals.	Experts en una matèria. Desconeixen els agents per a la inclusió .																							
Concepció del suport																								
Es concep com una participació i s'hauria de veure com un aprenentatge.	3 funcions clau haurien de ser: 1) Identificar necessitats 2) Planificar i implementar processos d'instrucció. 3) Monitoritzar el progrés de l'alumnat.																							
Sentiment de soledat per part del mestre de suport																								
Falta de suport per part de l'equip directiu.	Temps escàs per establir vies de comunicació amb companys.	Responsabilitat total en el procés d'inclusió																						



2. ROL DOCENT MATÈRIA + ROL DOCENT USEE (Unitat de Suport Educació Especial)

Funció:	<p>Co-docència.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Team-teaching</i>: Planificar, organitzar i avaluar les sessions conjuntament. - Cooperació present durant tot el curs escolar. - Prendre decisions per assolir un objectiu comú. - Establir línies d'interdisciplinarietat.
Relació:	<p>Simètrica.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mateixa importància dels dos rols. - Passar d'una col·laboració dependent a una col·laboració autònoma. - Entendre's i respectar-se mútuament. - Forjar relacions basades en la confiança.
Intervenció:	<p>Indirecta. Donar eines per tal que el docent de matèria pugui intervenir en el grup sense la necessitat directa d'un professional expert.</p>
Model de suport (Parrilla):	<p>Aprenentatge curricular. Basar el suport en una relació entre el centre i els agents educatius que el conformen.</p>

3. EIXOS ESTRUCTURALS DELS MODELS DE SUPORT INTERN-PARRILLA



Aprofundint en el model terapèutic (Parrilla)

Comunicació:

“Ambos reconocen que el nivel de comunicación es **mínimo** entre ellos, limitándose al inicio de curso”

“El profesor de la USEE recibe la información sobre el desarrollo de la sesión, **minutos antes del inicio de la misma**”.

Gilbert, Ch. & Hart, M. (1992) Sense coneixement previ de la matèria.

Actuacions:

“Tanto el equipo docente como el alumnado tiene muy claro cuál es su rol: **acompañar y dar apoyo al alumnado procedente de la USEE**”

“En este caso, tanto el rol del profesor de materia como de la USEE es de guía y de supervisión de la actividad. El primero lo efectúa en toda la clase; el profesor de la USEE sobre el alumno procedente de la USEE”.

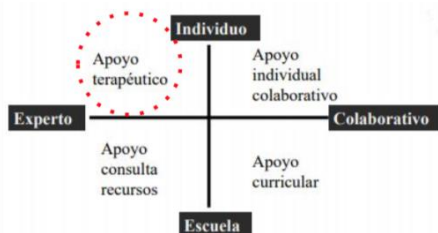
“El rol del profesor de apoyo

se reduce a tres funciones:

identificar las necesidades de los alumnos, pues tienen un mayor conocimiento; planificar e implementar los procesos de instrucción; y monitorizar el progreso del alumnado”. Vlachou et al. (2015)

“Elaboració dels suports (PI) i **comunicació** amb agents externs, professorat i famílies”

Eixos estructurals dels models de suport intern- Parrilla



Funcions del professorat - Gilbert, Ch. & Hart, M. (1992)

1. Ajuda a un/a alumne/a sense coneixement previ de la unitat

Objectiu: planificació + ensenyament + avaluació de manera conjunta

Nivells de suport - Huguet (2006)

1. El professor de suport ajuda a l'alumne amb NEE i s'asseu al seu costat fins que la tasca es finalitzada.
2. El professor de suport ajuda a l'alumne amb NEE augmentant progressivament la distància i ocasionalment ajuda a altres alumnes.
3. Els alumnes s'agrupen temporalment a l'aula i el professor de suport treballa amb el grup on està l'alumne amb NEE.

Ampliar temari:

És àmpliament compartit pels investigadors que la formació d'equips de col·laboració entre el professor d'aula i el professor de suport millora les pràctiques que són inclusives (Echeita, Simó, Sandoval i Monarca, 2013; Fuchs, Fuchs i Stecker, 2010; Moliner et al. 2011; Parrilla, 2008; Shalock et al., 2012). Ara bé, el suport hauria de concebre més aviat com un suport a l'aprenentatge, més que un suport a la participació (Huguet, 2006; Morningstar, Shogren, Lee i Born, 2015). Això implica que les tasques encomanades a l' professorat de suport estiguin relacionades amb el disseny i adaptació de l'material didàctic, l'adaptació de l'currículum a través de Plans Individuals, la instrucció i la resolució de problemes a l'aula (Arnaiz et al. 2013; Echeita et al., 2013; Huguet, 2006). Per Vlachou et al. (2015), el paper de professor de suport es redueix a tres funcions: identificar les necessitats dels alumnes, ja que tenen un major coneixement dels mateixos (Lehane, 2016); planificar i implementar els processos d'instrucció; i monitoritzar el progrés de l'alumnat.

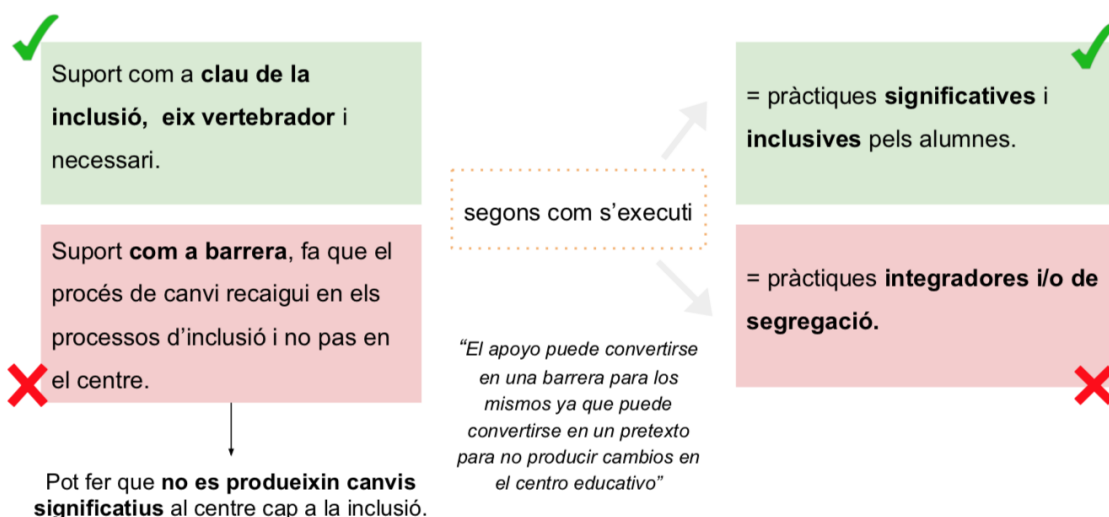
DISCUSSIÓ

No hi ha dubte que la implementació dels processos d'inclusió en els centres d'educació secundària transita per un llarg, ardu i complex camí en el qual, de forma implícita i explícita, les qüestions ètiques, filosòfiques, polítiques, institucionals i socials es barregen (Parrilla, 2008; Arnaiz et al. 2013). Encara que el seu avanç es torna inapel·lable, la realitat dels centres d'educació secundària està més propera a la pràctica de processos d'integració que d'inclusió, a causa de la recerca d'estàndards acadèmics, la manca de recursos i l'escassa formació docent sobre inclusió (De Vroey et al., 2016). Però, a més, persisteixen actituds discriminatòries que no responen a el principi d'equitat (Burton i Goodman, 2011; Chiner i Cardona, 2013; Echeita et al., 2013; Ellins i Porter, 2005), i afecten les expectatives que es tingui sobre l'alumnat (Savolainen et al., 2012). En els resultats, s'observa que el professorat assumeix els principis de la inclusió, però no els porta a la pràctica (Horne i Timmons, 2009) i fins i tot considera que són aliens a la seva activitat docent (Round et al., 2015).

El paradigma tradicional en el qual està instal·lada aquesta etapa educativa (Arnaiz et al., 2013; De Vroey et al., 2016; Moliner et al., 2011), unit als requisits administratius (Hemmings i Woodcock 2011), impedeix que es duguin a terme metodologies inclusives (Colmenero, Pantoja i Pegalajar, 2015).

Aquest paradigma fa que el paper de professor de suport quedi limitat a l'atenció directa de l'alumnat amb NEE, esdevenint un suport terapèutic. Mentre el professor de matèria dissenya, implementa i avalua el programa formatiu de la matèria, el professor de suport acompanya i ofereix suport directe a l'alumnat procedent de la USEE, ja que es considera que aquest últim desconeix els continguts a impartir. S'assumeix per part de professorat i alumnat que el suport és l'especialista que ha de i pot tractar a aquesta tipologia d'alumnat. De fet, és el docent de suport qui planifica, implementa i avalua les activitats que realitza l'alumnat procedent de la USEE. Queda patent, doncs, que aquest alumnat és "diferent" a la resta dels seus companys i que necessita, per tant, mesures "excepcionals", seguint el model de dèficit (Deppeler et al., 2005). Però aquesta diferenciació arriba també a el mateix professorat de suport ja que es considera, tant pel professorat com per l'alumnat, com un altre "tipus" de docent amb unes responsabilitats delimitades (Lehane, 2016). No hi ha ambigüitat en els seus rols (Vlachou et al., 2015) però tampoc col·laboració entre ells (Echeita et al., 2013; Morningstar et al., 2015; Mulholland i O'Connor, 2016) el que els allunya dels principis que sustenten els processos d'inclusió (Ainscow et al., 2006; Fuchs et al., 2010; Parrilla, 2008; share lock et al., 2012). Segons els docents, la manca de temps dificulta l'establiment de vies de col·laboració reals ja que la comunicació que s'estableix és molt breu i en espais poc adequats (Blatchford et al., 2012; Moliner et al., 2011) el que no permet la planificació conjunta ni el desenvolupament de les classes a través de la docència compartida. Però cal anar més enllà. Es precisa d'un canvi d'actitud que im- pregne la cultura i la política de la institució perquè la percepció de l'alumnat i de professorat sobre el suport avançi cap a un model social de les necessitats (Griangeco, 2010).

La doble cara del suport



ARTICLE: Cap a una definició globalment senseible del concepte inclusiu

1. INTRODUCCIÓ

Argument	Punt principal	Propòsit
Totes les persones tenen dret a l'oportunitat de ser incloses en l'entorn de les aules ordinàries i a rebre suports per tenir accés tant a l'entorn com a la informació.	Perquè una societat sigui justa ha de ser inclusiva.	Examinar les fortaleces i debilitats de l'educació Inclusiva i proposar una nova definició basada en el marc de la sensibilitat global i la justícia social.

Crítica de l'article:

- Quan es parla d'educació inclusiva, trobem que les lleis establertes són molt complexes i lingüísticament molt tècniques, això provoca falta de claredat (ja que queden obertes a moltes interpretacions) i falta d'orientació.

2. DEFINICIONS INCLUSIÓ

- **Centre Nacional de Reestructuració i Inclusió Educativa:** el seu objectiu es basa en incloure els alumnes amb qualsevol discapacitat a les aules generals a per preparar-lo com a membre contribuent de la societat.
- **Idol (2006):** en l'escola inclusiva tots els estudiants són educats en els programes d'educació general. Estan inscrits segons el seu grup d'edat i fan l'horari complet.

→ Les dues definicions es basen en incloure les persones amb diversitat funcional dins l'educació general.

3. 6 CARACTERÍSTIQUES PER A LA INCLUSIÓ TOTAL

Segons Sailor, Gerry & Wilson (1990):

1. Tenir en compte la col·locació de l'infant a l'escola
2. La proporció representativa de persones amb discapacitat a l'escola.
3. Agrupacions sense rebuig i que siguin heterogènies.
4. Agrupacions de grup-classe segons l'edat i nivell
5. Pràctiques supervisades perquè siguin eficaces per a tot tipus d'alumnat
6. Potenciar el treball cooperatiu i d'instrucció entre iguals

4. ALTRES ENFOCAMENTS: Comunitats, elecció personal i justícia social

<u>Ferguson (1995)</u>	<u>Ballard (1997)</u>	<u>Danforth i Rhodes (1987)</u>
Un sistema educatiu públic que incorpori a tots els nens/es i que asseguri una educació d'alta qualitat i recolzament necessari per a cada un d'ells.	Va més enllà de l'àmbit educatiu i cap a un entorn més ampli, tenint en compte que l'educació no ha de ser discriminada quant a la diversitat, la cultura i el gènere. Tot tipus d'estudiants ha de poder accedir al pla d'estudis.	Definició basada en la teoria "deconstruccionista", es qüestiona el terme "capacitat" i "discapacitat" com arrel errònia de l'educació inclusiva.

5. CRÍTICA PENSAMENT INCLUSIU AMERICÀ

- Es basen en el fet que el sistema educatiu no s'ha de responsabilitzar de les necessitats educatives especials que les persones amb diversitat funcional necessiten, sinó que aquestes s'han de dur a terme fora de l'escola.
 - o **Segons Skrtic (1991)**: als Estats Units l'educació especial només ha servit com un mite, no s'han aplicat mai les polítiques inclusives i defensen que és necessària una reforma educativa urgent.
 - o **Ainscow, Booth i Dyson (2006)**: el procés d'inclusió pot ser estret o ampli:
 - **Estret**: es tracta exclusivament amb les persones amb diversitat funcional.
 - **Ampli**: les escoles atenen a tots els individus.

6. ACORD SALAMANCA I UNESCO

Educación Para Todos (EPT):

1. Ampliar i millorar l'educació integral de la primera infància, centrant-se en els nens en situacions més vulnerables i desfavorides.
2. Tots els individus tinguin accés a una educació obligatòria i de qualitat; el cost de la qual no es fa responsable a les famílies.
3. Accés a l'educació tant per infants com per persones adultes que no hagin tingut oportunitat d'estudiar de més joves.
4. Augment de l'alfabetització en un 50% al 2015 tant d'infants com de persones adultes.
5. Reduir desigualtats de gènere a les escoles.
6. Millorar la qualitat de l'educació.

7. LLEI D'EDUCACIÓ PER A PERSONES AMB DIVERSITAT (IDEA, 2004)

Perquè l'entorn no sigui restrictiu cal:

- Proporcionar l'educació especial que necessiti l'estudiant
- Proporcionar educació apropiada a tot tipus d'estudiant.
- Estar el més a prop possible de la llar de l'estudiant.

Districte contra Holanda (1994), tribunal estableix quatre factors per determinar la LRE:

- Beneficis educatius de l'entorn integrador vs. Segregat
- Beneficis no acadèmics (fora de l'aula)
- Beneficis que aporta la persona amb discapacitat als seus companys/es i als/les mestres.
- Cost dels serveis addicionals necessaris perquè l'estudiant estigui integrat en l'entorn.

8. UNA MIRADA A LES SOCIETATS CAPITALISTES

- Profunda connexió entre les escoles i la pràctica social.
- Enfocament basat en la poca importància i oportunitats cap a les persones amb diversitat funcional.
- Les aules d'educació regular són inaccessibles

Les mesures de compliment imposades per l'Estat exigeixen que les escoles documentin el "número d'hores passades dins l'aula", fomentant així la inclusió com un simple càlcul (Ware, 2002).

9. INCLUSIÓ COM UN SIMPLE CÀLCUL, WARE (2002)

- No té en compte la comprensió de la dimensió moral ni les exigències de la inclusió educativa.
- Reduir i limitar l'educació inclusiva com un recompte.
- Insensibilitat cap als processos dinàmics d'educació i aprenentatge.
- Promou la dependència rígida dels criteris de qualificació normalitzats. Etiquetatge en lloc de respostes individuals. Intervenció educativa i pràctica basada en fórmules.
- Aquest enfocament es converteix en la pròpia patologia de l'estudiant, en comptes de la patologia organitzativa.

10. EDUCACIÓ INCLUSIVA BASADA EN LA JUSTICIA SOCIAL (Shyman, 2013)

- L'Educació inclusiva és un procés dinàmic on tothom rep els serveis i suports necessaris dins l'entorn educatiu.
- La prestació de serveis educatius i la intervenció només es portaran a terme de manera separada quan els suports proporcionats a l'aula d'educació general s'hagin esgotat.

- Canvi de mirada: passem d'una prestació de serveis en un entorn separat a un entorn d'educació regular.

Shyman estipula que la decisió d'educar en l'entorn educatiu general no està subjecte a la voluntat o preferència del professorat. D'aquesta manera protegeix l'alumnat davant d'actituds clarament discriminatòries i poc sensibilitzades.