

**Taula
de Participació
per un Sistema
Educatiu Inclusiu**

PRIMER CICLE (CURS 22-23)

INFORME FINAL

28 FEBRER 2023



Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació

Taula de continguts

INTRODUCCIÓ	3
APORTACIONS DEL GRUP DE CATALUNYA SUD I PONENT	5
SESSIÓ 1 (10/11/22)	6
SESSIÓ 2 (12/12/22)	9
SESSIÓ 3 (12/1/23)	15
APORTACIONS DEL GRUP D'ÀREA METROPOLITANA-A.....	19
SESSIÓ 1 (14/11/22)	20
SESSIÓ 2 (12/12/22)	26
SESSIÓ 3 (9/1/23)	30
APORTACIONS DEL GRUP D'ÀREA METROPOLITANA-B.....	35
SESSIÓ 1 (21/11/22)	36
SESSIÓ 2 (12/12/22)	42
SESSIÓ 3 (9/1/23)	47
APORTACIONS DEL GRUP DE CATALUNYA CENTRAL I NORD.....	52
SESSIÓ 1 (2/11/22)	53
SESSIÓ 2 (1/12/22)	58
SESSIÓ 3 (12/1/23)	63
SÍNTESI.....	67
INTRODUCCIÓ	68
COMPONENTS DEL SISTEMA EDUCATIU INCLUSIU	69
DINÀMIQUES DEL SISTEMA EDUCATIU INCLUSIU	72
CONDICIONS DEL SISTEMA EDUCATIU INCLUSIU.....	74
APUNTS FINALS	75
LLISTAT DE PERSONES PARTICIPANTS.....	77

INTRODUCCIÓ

La Taula de Participació per un Sistema Educatiu Inclusiu (TAPSEI) pretén esdevenir un espai de trobada de la comunitat educativa per dialogar i compartir reflexions sobre com arrelar la cultura de la diversitat al cor del sistema educatiu. Cal parlar-ne perquè al si de la nostra comunitat educativa coexisteixen pluralitat d'enfocaments i mirades sobre com enfortir aquest arrelament.

Catalunya disposa d'un marc normatiu avançat, que defineix el full de ruta perquè la diversitat resulti un riquesa, no només *de iure* sinó també *de facto*, al si del sistema educatiu. Parlem del decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, el qual ha contribuït de manera decisiva a impulsar la cultura de la inclusió per enfortir aquesta cultura de la diversitat.

Cal dialogar i reflexionar sobre quines passes hem d'emprendre perquè es redueixi la distància entre el model de sistema educatiu inclusiu que aquest decret defineix i la realitat del món educatiu actual a casa nostra. Una distància severament marcada per la manca d'un context social en el qual diversitat i inclusió encara no formen part de l'hegemonia cultural i social: el sistema educatiu inclusiu no és viable sense que aquest s'articuli amb un sistema social inclusiu.

També cal dialogar i reflexionar sobre com construir un sistema educatiu inclusiu, en tant que aquest va molt més enllà del que podem concebre com un sistema escolar inclusiu. Sabem que l'educació és més que l'escolarització, i el diàleg i la reflexió sobre l'educació inclusiva han d'incorporar l'educació no formal i informal, i promoure l'equitat educativa en el fora-escola. El sistema educatiu inclusiu només pot ser-ho si encaixa amb una lògica d'educació 360.

Les dotze sessions de debat d'aquest primer cicle de la TAPSEI, mantingudes a Reus, Vic i Cornellà de Llobregat entre novembre de 2022 i gener de 2023, han permès discutir i reflexionar sobre tots aquests temes. Després del treball dut a terme, s'han identificat els components, les dinàmiques i les condicions clau per a la transformació de la cultura escolar actual envers un sistema educatiu inclusiu, resumits en **deu eixos** que organitzen i sistematitzen tota la informació recollida de forma ordenada i coherent amb l'encàrrec de discutir per proposar i actuar:

1. Donar més veu als principals protagonistes, alumnat i famílies.
2. Garantir l'actitud inclusiva i les competències professionals del professorat en matèria d'inclusió.
3. Ampliar el focus de l'educació inclusiva a l'escola bressol, els ensenyaments postobligatoris, la formació de les persones adultes i la universitat.
4. Incorporar una perspectiva comunitària de l'educació inclusiva i estendre la cultura de la inclusió a la cultura, l'esport, el lleure i les activitats cíviques.
5. Generalitzar el disseny universal de l'aprenentatge (DUA) a totes les aules.
6. Establir processos d'autoavaluació sobre educació inclusiva als centres i garantir processos de diagnòstic públics i de proximitat.

7. Incrementar la quantitat i la qualitat de la formació sobre educació inclusiva a tots els nivells de la comunitat educativa.
8. Introduir una governança de proximitat basada en xarxes col·laboratives de professionals que codecideixen amb autonomia en l'àmbit local.
9. Garantir els recursos necessaris i suficients per a la implementació de les mesures universals, addicionals i intensesives sota un principi d'equitat.
10. Sensibilitzar la societat en general sobre el valor de la inclusió i de l'educació inclusiva.

Assolirem el repte de disposar d'un sistema educatiu inclusiu quan els components, les dinàmiques i les condicions del sistema arribin a tal punt en què no sigui necessari adjectivar-lo com a tal i parlar de sistema educatiu sigui suficient per entendre que és inclusiu en si mateix, perquè no pot ser d'una altra manera. Emparats en el dret a l'educació per a tothom, podem dir que hem assolit el repte quan el terme "sistema educatiu inclusiu" deixi de ser un oxímoron i esdevingui un autèntic pleonasme.

Taula
de Participació
per un Sistema
Educatiu Inclusiu

APORTACIONS DEL GRUP DE
CATALUNYA SUD I PONENT

SESSIÓ 1 (10/11/22)

ASPECTES GENERALS

- S'està d'acord en què cal anar cap a un sistema més inclusiu.
- L'escola inclusiva ha de ser accessible per a tothom amb una mirada universal.
- Necessitat d'un canvi de mirada per una real transformació des de la ideologia i també l'economia.
- Cal un mapa territorial dels recursos, sembla que ja fa temps que està demanat i encara no s'ha presentat. A més dels recursos cal també una transformació d'actituds.
- Cal treballar més l'etapa 0-3.
- Als mestres i a la resta de professionals ens manca temps per reflexionar i pensar com podem treballar millor, conèixer les xarxes del nostre entorn per poder tenir més informació del nen/a... És necessari Teixir xarxes per treballar una mirada més inclusiva a la societat.
- Imprescindible la relació de l'escola amb la xarxa d'entitats i recursos amb la comunitat.
- S'ha de poder accedir a tota la formació i al treball, per això calen xarxes per la incorporació al món laboral al territori.
- Cal apostar per un desplegament com cal.
- Dins del Decret 150 la part de salut està plantejada de forma molt general (infermeria, pediatria...).
- Es considera molt important tot l'acompanyament que els equips directius i mestres necessiten perquè també aquests puguin fer-ho millor amb els alumnes que ho necessiten.
- Cal buscar com aterrar a les realitats de les escoles, ja que ara n'hi ha moltes que són d'alta complexitat.
- Si es reconverteixen alguns centres d'educació especial, s'entén que es podran compartir els recursos que aquests ja tenen i podran continuar als centres on s'inclougui als seus alumnes.
- Cal avançar en la conjugació de la inclusió en la dimensió social i educativa.

COMPONENTS D'UN SISTEMA EDUCATIU INCLUSIU

COMPONENTS DESENVOLUPATS

Components ideològics:

- Actualment l'educació compartida està funcionant, hi ha una bona relació del mestre de l'aula, amb el centre... perquè hi ha una bona mirada inclusiva. Així es constata l'existència de components del sistema educatiu inclusiu que ja estan desenvolupats, en són favorables i juguen un paper clau a l'hora de construir la inclusió. L'estratègia de treball relativa a aquests components ha de ser de *reconeixement* i de *manteniment*.

Components normatius:

- El decret 11/2021, de programació de l'oferta educativa i del procediment d'admissió en els centres del Servei d'Educació de Catalunya, el qual contribueix a una escolarització més equilibrada i menys segregadora.

Components estructurals:

- Les diverses xarxes i recursos per atendre les necessitats específiques de suport educatiu, i en particular les necessitats educatives especials (CRETDIC, CEEPSIR, CREDA, CREDV)
- L'existència en nombroses poblacions d'estructures comunitàries que aborden la inclusió de forma global.

Components pedagògics:

- Les bones pràctiques que es realitzen en alguns entorns, que poden esdevenir referents per a la generalització, sempre i quan aquesta generalització compti amb la formació i els recursos per a la implantació.

COMPONENTS EN DESENVOLUPAMENT

Pedagògics:

- Pensar en una educació multidisciplinària.
- Els espais educatius han de poder ser més flexibles, es planteja l'“ecodocència”.

Necessitat de formació

- És necessària més formació per als mestres, els centres i tota la comunitat educativa per poder atendre a tots i totes les alumnes.
- S'han de treballar millor els plans d'estudis per a tots els mestres vers un sistema educatiu inclusiu.
- Els vetlladors han de tenir més formació, potser hauríem de començar a pensar amb la figura del pedagog/a dins del sistema educatiu més enllà dels EAP.
- L'equip directiu ha d'estar ben format també en els aspectes de la inclusió.
- Cal que des de l'escola es tingui un referent al Departament d'Educació relacionat amb la inclusió per ajudar a resoldre necessitats específiques, dubtes, etc. Per exemple, el psicopedagog/a del centre necessita un referent al Departament.
- Caldrà vetllar per prevenir i evitar l'assetjament escolar i estar formats i saber com es regula, com s'estructura la responsabilitat de l'equip directiu i de tot l'equip de mestres...

COMPONENTS NO DESENVOLUPATS

Responsabilitats:

- No només el mestre d'educació especial és qui ha de vetllar per la inclusió; ha de ser tot l'equip educatiu.
- És molt important tenir en compte el traspàs dels alumnes cap als centres, com s'ha de fer, quina informació, etc.
- Les entitats demanen més reconeixement vers els NEE perquè són qui treballen en molts casos amb aquests infants i/o adolescents fora del centre educatiu.
- Amb els infants i/o adolescents dels EAIA és molt important que els mestres coneguin la seva realitat ja que tenen entorns molt complexos, els hem d'escoltar més ja que de vegades són invisibles a l'escola.
- Buscar la manera de poder reduir el nombre d'alumnes per aula podria ajudar a treballar millor en aquesta diversitat i la inclusió.
- Cal una bona planificació en contacte amb les xarxes de l'entorn que treballa amb els infants i/o adolescents per poder tenir una mirada global de l'alumne. Es necessita temps per poder fer aquesta relació i col·laboració per cohesionar una bona xarxa de treball per la inclusió.
- Tenir una actualització constant, anual per exemple, per saber les edats dels col·lectius i les seves necessitats. Saber què està passant....

ASPECTES GENERALS DELS RECURSOS

Recursos:

- Ara hi ha menys recursos.
- Cal millorar totes les necessitats de recursos. Falten molts recursos des de fora, moltes vegades el centre no pot donar resposta a les necessitats que ara ja es presenten.
- Fer una bona gestió dels recursos perquè donin resposta a les necessitats concretes.
- És necessari a nivell polític un pressupost per invertir en el desenvolupament del decret, tenint en compte la diversitat de territori i la relació amb les necessitats dels recursos per un bon desplegament del decret d'inclusió.
- Augmentar els recursos de personal-professionals. Més vetlladors i/o més mestres.
- Cada escola hauria de tenir personal sanitari que podria fer programes de prevenció en temes de salut, sexualitat, alimentació...
- Està clar que són necessaris més EAP a Catalunya, amb els que hi ha actualment no es pot donar resposta a totes les necessitats dels centres.
- Si ampliem la inclusió dins dels centres i per tant més diversitats, cal tenir en compte el temps de menjador i les noves necessitats que els alumnes puguin tenir i a qui els cal donar resposta.
- Potser es podrien crear equips de suport als centres i que aquests puguin col·laborar amb els centres quan ho necessitin.
- Tenir en compte les necessitats de l'escola rural, avui hi està arribant molt d'alumnat amb necessitats educatives especial perquè les famílies pensen que estaran millor atesos, i aquesta escola encara té pocs recursos
- A la post-obligatòria també hi ha una manca de recursos; cal que pensem de forma global i una inclusió al llarg de tota la vida: des de l'escola al món laboral.

SESSIÓ 2 (12/12/22)

Les primeres preguntes que es van proposar de forma oberta quan es va presentar la Taula Inclusiva, en relació a les dinàmiques:

- Quins han de ser els circuits?
- Quins han de ser els espais de participació?
- Quins han de ser els lideratges?

SOBRE ASPECTES GENERALS

a) Quines són les claus perquè el conjunt dels professionals assumeixin el lideratge de la transformació del sistema educatiu en inclusió?

- Aconseguir que es cregui en la inclusió com a millora per a tots i totes.
- Formació en la inclusió.
- Xarxa de coordinació entre tots els professionals.
- Dialogar entre tots els membres de la comunitat educativa sobre els objectius que volem aconseguir, els recursos de què disposem i les dificultats dels alumnes.
- Acompanyament a les famílies.
- Recursos per fer la inclusió.
- Dotació de diferents professionals.
- Co-responsabilitat, que tothom se senti part responsable pel funcionament del sistema.
- Temps per al debat i la reflexió pedagògica.
- Claustres participatius.
- La inspecció hauria de vetllar perquè la inclusió es porti a terme.
- S'hauria d'exigir a les direccions que facin propostes d'inclusió als seus projectes.
- Cal que a les trobades de coordinació entre professionals hi hagi un referent de l'administració.

b) Quins mecanismes permeten garantir que la introducció de nous recursos per la inclusió vagi acompanyada d'un canvi de mentalitat que ens permetrà l'èxit i la sostenibilitat?

- Fer un repartiment per donar resposta a les necessitats reals.
- Modelatge amb un CEEPSIR (Centre d'Educació Especial Proveïdor de Serveis i Recursos) a l'escola ordinària.
- Reducció de ràtios.
- Parlar de la "pràctica inclusiva" i analitzar els aspectes de millora i intercanviar experiències.
- Difusió.
- Crear un espai de trobada entre diferents professionals.
- Sensibilització de les famílies vers la inclusió.
- Sensibilització de l'administració educativa.
- La lluita de la inclusió no ha de ser personal, ha de ser de centre i de les famílies.

- Formació en inclusió.

SOBRE ELS COMPONENTS DESENVOLUPATS

a) Com el sistema pot reconèixer els professionals, els centres i les comunitats que excel·leixen (treballen) en el desplegament del sistema educatiu inclusiu?

- Una forma de reconeixement seria proporcionar els recursos que necessitem.
- Reconèixer la formació que fan professionals de serveis educatius específics (CREDA, EAP, CRETIC...) a nivell de certificació (ATRI) i/o retribució.
- Crear un mapa de recursos per saber amb quins professionals comptem i se'n faci difusió a tota la societat.
- Escoltar-nos més. Generar espais amb els professionals que hi treballen (primera línia).
- Llicències per estudis retribuïdes.
- Formació gratuïta de qualitat i poder participar d'investigacions educatives.
- Canvi en l'administració ja que ara potencia projectes d'innovació que creen desigualtat.
- Models universals que tenen pràctiques que funcionin, per tant, podrien passar a ser models universals.
- Visitar el centre – Inspecció de qualitat.

b) Quins mecanismes calen adoptar per donar a conèixer i generalitzar les bones pràctiques de construcció del sistema educatiu inclusiu?

- Tenir més: recursos, temps, professionals i diners.
- Fer un documental-vídeo per fer difusió entre professionals i la resta de la comunitat educativa.
- Cal invertir en formació pels futurs mestres, els mestres i tots els professionals en actiu.
- Entre professionals ens hauríem de conèixer més i coordinar-nos per saber què fem cadascú, quines limitacions tenim (per no fer intrusisme...).
- Una altra forma de reconèixer la feina que s'està fent és dotar de més temps per coordinar-nos.
- S'haurien de fer sessions informatives per a les famílies sobre la "cultura inclusiva" de cada centre, i que puguin escollir centre en funció de les pràctiques inclusives.
- Treball en xarxa.
- Crear xarxa amb totes les entitats per poder ser incloses en el projecte i participar.
- Crear espais de confiança entre professionals, amb l'objectiu clar per crear xarxa i que hi hagi regularitat.
- Turisme pedagògic (potenciar des de la mirada inclusiva).
- Mapa d'escoles amb reconeixement d'inclusió (per valorar-ho l'avaluador hauria d'estar un mínim d'un mes d'estada al centre). Reconeixement amb recursos materials, tècnics i professionals.
- Cal començar amb l'estructura, tots hauríem de tenir; aula insonoritzada, aula multisensorial, piscina... segons l'alumnat de cada lloc i que puguin compartir aules amb altres centres.
- El decret de plantilles no l'hauria de gestionar el centre.

SOBRE ELS COMPONENTS EN DESENVOLUPAMENT

a) Quines condicions estructurals necessita un centre perquè pugui desplegar un projecte educatiu inclusiu en el marc de la seva zona educativa (urbana, rural, etc.)?

- Crear comitès d'experts que gestionin l'educació independentment del grup polític que governi.
- A cada centre hauria de participar tota la comunitat educativa en el projecte educatiu inclusiu (PAS, professorat, famílies, etc.)
- Atenció centrada en l'alumne com a protagonista del seu creixement i aprenentatge.
- Tenir en compte les hores de menjador i els seus professionals al projecte inclusiu de centre.
- Mesures intensives que siguin universals (què ha passat amb Pictos, Lectura fàcil...)
- Mesures universals obligatòries a tots els centres (Codocència, Pictos, Bimodal, Lectura Fàcil, contrast lletres-colors... Quines?)
- DUA des de l'inici. Pensem sempre què fer perquè tothom hi participi, sense haver de fer res específic (activitat inclusiva).
- Equip directiu compromès amb la inclusió.
- Entrades flexibles o relaxades, perquè segons les necessitats puguin entrar en moments més zen....
- Hi hauria d'haver uns mínims per a tots els centres en l'àmbit d'inclusió dins del projecte de direcció.
- Hi ha d'haver un claustre implicat en el projecte educatiu inclusiu del centre.
- Desplegar de veritat el que diu el Decret 150/17.

PROFESSIONALS AL CENTRE

- Equips de Professionals multidisciplinaris: logopeda, psicòleg/a, pedagog/a, fisioterapeutes; són molts recursos, potser 1 per cada 2 centres dos o tres dies a la setmana, segons les necessitats dels centres.
- Implementació de la infermera escolar (3) a jornada completa a cada escola.
- En el disseny de les noves escoles hi ha d'haver els professional.
- Terapeuta ocupacional (professional sociosanitari), amb formació com a graduat universitari, als CEEPSIR, CRETIC, EAP...
- Hi hauria d'haver a cada centre un equip de mediació escolar per gestionar els conflictes de convivència, amb participació dels diferents sectors de la comunitat educativa.

ESP AIS

- Espais pensats pels infants, que siguin flexibles i que permetin moltes activitats.
- Escoles accessibles a nivell d'infraestructures i espais.
- Espais oberts, espais sense barreres.
- Espais oberts i polivalents per poder dur a terme activitats de manera flexible.
- Planificació de les escoles (edificis) arquitectònicament pensant en la inclusió.
- Projecte sense murs amb mobiliari multifunció.
- Full de ruta de l'horari tenint en compte cada persona, horari itinerant, hores per burocràcia, hores per disseny...

b) Com caldria articular el sistema educatiu i el sistema sanitari?

- Que bons experts planifiquin molt bé els espais.
- Incloure la figura d'un/a pedagog/a i/o psicòleg/a a l'escola.
- Coordinació mensual per parlar d'infants concrets entre educació i salut.
- La figura del pediatre hauria de ser el referent per a les escoles tenint en compte la zona a la que correspon el Centre d'Atenció Primària, per donar suport formatiu a docents i famílies.
- Un psicòleg clínic itinerant per atendre persones de la comunitat educativa que tinguin problemes que distorsionen la convivència.
- Intercanvi de coneixements entre àmbits : sanitari – educació – social
- Incorporar personal sanitari a les escoles.
- Salut - Educació - Universitat / adaptar els models que funcionen, com el del País Basc.

SOBRE ELS COMPONENTS NO DESENVOLUPATS

a) Quines són les claus per desburocratitzar el sistema educatiu i per poder dedicar temps a la reflexió i el lideratge per una millor inclusió?

- Falta temps permanent i regular per a reflexionar i no tant per fer papers.
- S'ha d'eliminar la burocràcia innecessària però s'ha de donar temps per a la reflexió més enllà del que es pugui recuperar de menys burocràcia.
- Ampliar l'horari de jornada del personal administratiu dels centres educatius.
- Protocol d'actuació estandarditzat (processos), que no depengui d'un professional.
- Canvi organitzatiu de l'horari docent (prioritats).
- Que el sistema educatiu no depengui del polític.
- Tenir un procés més directe, sense tants tràmits.
- Itinerari genèric amb accions per coordinar
- Curs 21-22: reunió EAP – accions CDIAP – acords – millores – treball... (fer aquesta feina en una reunió).
- Una reunió mensual amb tots els recursos: EAP, CDIAP, CREDA, CREDU, Sanitat....
- Xarxes més directes entre educació i sanitat, per reduir els temps per la burocràcia.

b) Quins haurien de ser els trets essencials d'una formació inicial i permanent del professorat vers el concepte d'inclusió?

- S'hauria d'anar cap a un disseny universal de l'aprenentatge, tenint en compte el que cadascú necessita i amb continguts universals.
- Prova prèvia a l'entrada a la universitat per valorar la capacitat, la vocació abans que la nota.

PROFESSIONALS

- Un professional de l'EAP en plantilla per: agilitzar, reduir espera, no allargar protocols, donar resposta ràpida. Així sempre coneix el cas de primera mà.

FORMACIÓ

- Un exemple de formació permanent hauria de ser l'intercanvi d'experiències entre professionals creant espais de reflexió.
- Partir d'una formació en educació emocional pel claustre i així treballar la inclusió.
- Obligatorietat de formació específica a la universitat en inclusiva. S'hauria de vetllar perquè els associats fossin experts en la matèria i transmetessin expertesa als futurs docents.
- Pels estudiants dels Graus de mestre tenir pràctiques des del 1er curs en diferents cursos, diversitats i situacions, i al llarg dels estudis estar en centres diferents.
- Obligatorietat de menció en inclusió i diversitat.
- Renovar el pla docent universitari (s'està fent ara) i que els docents universitaris es posin també al dia.
- Formació permanent per necessitats de centre, no per modes.
- Formació transversal vers la inclusió "sempre".

APORTACIONS DEL DEBAT FINAL

- Molt important que l'administració cregui realment en l'escola inclusiva.
- Aprofitar tots els recursos i experiència dels centres d'educació especial.
- Desplegament total del Decret d'inclusió.
- Dins de la formació del professorat a la universitat, treballar la inclusió de forma transversal en el currículum, no en una menció, i que el professorat també tingui coneixements sobre el tema i conscienciació. I també continuar amb la formació dels equips directius.
- Cal buscar el vincle de continuïtat de l'escola cap a l'institut tenint en compte tota la diversitat d'alumne per tenir un bon sistema inclusiu.
- Es proposa que també des d'Inspecció puguin analitzar com les escoles treballen la inclusió, per tal de poder donar el suport que necessitin els centres.
- Ja hi ha moltes escoles que estan treballant molt bé la inclusió i moltes d'elles per l'esforç "extra" que fan els mestres.
- Es destaca la importància de crear espais per compartir bones experiències, descobrir més maneres de fer per a la inclusió, per exemple crear congressos sobre aquesta temàtica molt vinculada a l'escola /o entitats que treballen amb col·lectius concrets per la inclusió... on els mestres, altres professionals i els centres puguin presentar les bones pràctiques, se'n mostrin d'internacionals, les universitats presentin les seves recerques, etc.
- S'explica el funcionament de la Taula d'Infància, infància en risc, on es treballa en una trobada cada més per compartir i buscar solucions a casos concrets que pels professionals del sector són complexos. Crear quelcom semblant per treballar la inclusió al sistema educatiu seria molt interessant.
- Per part del col·lectiu de mestres ens cal buscar més formes per poder compartir tot el que fem. El fet de què ens costi compartir pot ser també una dificultat per comprendre millor el propi Decret d'Inclusió.
- Es reconeix com s'ha anat evolucionant en positiu com a sistema educatiu en relació a la inclusió, tot i que és cert que s'han de concretar més recursos de diversa tipologia.
- Es valora que molts mestres han creat les seves pròpies xarxes per compartir experiències, bones pràctiques, visites, etc., potser no cal que sempre hagi de ser l'administració qui creï aquestes oportunitats, ja que les iniciatives poden aparèixer des

de les pròpies escoles, segurament perquè donaran millor resposta a les necessitats que es tinguin.

- Hem de ser conscients que quan treballem a l'escola, no és només la nostra escola i els nostres nens i nenes, som un grup que formem part d'un barri, d'un poble o d'una ciutat; si compartim i treballem plegats segurament els resultats seran millors pels propis infants i també per l'entorn.

- Com a mestre m'ha de preocupar l'educació en general, tot i que el treball el faci en una escola concreta i amb un grup determinat.

- De vegades ens manca un "clic" per entendre o trobar una solució a una situació, i el fet de compartir ens pot ajudar a trobar una resposta més adequada a la complexitat generada.

SESSIÓ 3 (12/1/23)

1. Quines haurien de ser les funcions "reals" dels EAP? Quines eines/estrís es necessitarien perquè aquestes funcions es poguéssim complir?

- Estructurar les mesures universals per la inclusió per a tots els centres i que aquests ho hagin de complir. Establir per a tots els centres 5 o 6 mesures universals obligatòries i orientar i assessorar perquè es puguin complir (podem tenir en compte el document del Síndic). I que aquestes es puguin adaptar als centres.
- Tenir una bona xarxa de recursos que donin resposta a les necessitats particulars de cada centre per poder universalitzar les mesures (recursos personals: terapeuta ocupacional, pedagog/a, logopeda, educador/a especial, infermers/eres, associacions...)
- Si tenim en compte aquestes mesures universals, també es reduiria la burocràcia dels EAP.
- Estudiar com podem seguir treballant per la inclusió en l'etapa post-obligatòria. Cal fer un seguiment de la transició entre les etapes.
- Les famílies necessiten figures clares que les puguin orientar per saber on anar quan ho necessiten.
- Els EAP fan assessorament psicopedagògic bàsicament en les seves funcions, i l'espai on es fa aquest assessorament és en les comissions d'atenció a l'educació inclusiva, i ha de ser en aquests espais perquè cada escola té necessitats d'assessorament diferents. Per això és important que hi hagi unes instruccions per tothom i s'adeqüi al context. Igual que serien les avaluacions psicopedagògiques que s'han de fer en el context, no en un despatx. Fent una mirada del suport que necessita l'alumne en aquell context.
- Perquè els EAP puguin treballar millora haurien de tenir menys centres, però tenint sempre aquesta visió externa.
- Els EAP haurien de ser una part fonamental en la formació específica de centre en matèria d'inclusió. Una de les possibilitats de formació seria l'estudi de casos on tot el claustre i EAP hi estarien implicats i treballant junts.

3. Com es podria millorar la comunicació entre departament, famílies i associacions? Quines eines/estrís es necessitarien per poder portar a la pràctica aquesta/es millora/es?

- La família ha d'estar entre i amb l'escola i l'associació.
- Calen més eines de coordinació ja que les famílies se senten moltes vegades molt apartades, sobretot a secundària.
- També hi ha la necessitat de tenir més temps i espais per la coordinació, sempre protegint a l'infant.
- Des del centre cal suport a la família i comptar amb ella a les reunions i general col·laboracions positives. Sempre cal donar suport a les famílies.

4. Com es podria millorar la corresponsabilitat i el treball coordinat entre salut, escola i benestar? Quines eines/estrís es necessitarien per poder portar a la pràctica aquesta/es millora/es?

- Cal generar temps per crear xarxa real de treball i trobar espais concrets per fer-ho.

- Facilitar accés a la informació rellevant i necessària per poder atendre a l'infant.
- Tenir un referent fix de salut a la zona (lògica de seguiment dels alumnes, sobretot als centres públics, fent treball de zona i no tant de centre en concret, el mestre ha de pensar més enllà de l'aula i del centre).
- Cada època comporta una manera de veure el "malestar" i hem de saber observar-ho a les aules i a l'entorn. L'escola ha de ser un espai segur per l'infant. L'essència de la inclusió és que tots els infants tinguin el que necessiten per desenvolupar-se. Hem de saber gestionar el malestar dels alumnes.
- És necessari un bon treball de col·laboració entre els Departaments d'Educació, Salut i Benestar per trobar un sistema de relació que es complementi vers un sistema social d'inclusió. Potser es podria crear un registre informàtic on fins i tot el/la professional de la salut indica que l'alumne ha anat a la visita, i això ja arriba a la fitxa que l'escola té de l'infant. Aquest simple fet redueix la gran quantitat de justificants que s'han de fer per a cada visita. En aquest registre no hi ha informació privada del nen o nena, només la imprescindible. Buscant el respecte i la privacitat de dades de cada alumne.
- Pensar en compartir informacions objectives que es puguin facilitar si es treballa en xarxa, tenint sempre l'autorització de les famílies. Podria ser molt operatiu.
- Un sistema educatiu inclusiu necessita una comissió interdepartamental que s'ha de coordinar i ha d'assumir la corresponsabilitat.
- Quan parlem de formació, no és només per a mestres i equips directius, sinó per als professionals de la salut que treballen amb infants, aquests també han de conèixer les trajectòries educatives dels infants, el funcionament dels centres educatius, les característiques de les famílies, relació amb el centre, les associacions... Des de l'àmbit sanitari també s'ha d'entendre la diversitat i necessitats dels infants. Es poden crear espais d'espera activa.
- És necessari trobar la manera de poder trobar la relació dels professionals de la salut amb l'escola.
- Ampliar la xarxa de professionals vinculats a l'escola.
- També cal generar temps perquè tots els i les professionals que intervenen puguin crear una xarxa real de treball. Aquests espais han de ser regulars.
- Digitalització de les dades. Que hi pugui haver accés a la informació objectiva però rellevant.
- Tenir un protocol bàsic que faciliti de forma més àgil la mobilització dels agents implicats.

5. Quins tipus de projectes de formació en educació inclusiva hauria d'haver-hi dintre dels centres educatius? Com haurien de ser aquests projectes? Quines eines/estrís es necessitarien per poder fer-los?

- A partir de la formació externa, generar projectes que puguin respondre a la transformació de la realitat del centre. Fer formació que es basi en l'estudi de casos i treball en equip.
- Caldria temps real per treballar en equip.
- Fer formació de zona amb els professionals implicats. No només de centres i amb mestres.

- Formació com a transformació. Es pot crear una formació generalitzada “reciclatge” per un sistema educatiu inclusiu i amb diversos professionals. (Formació-Supervisió-Transformació).
- El centre ha de ser acollidor per a tota la comunitat per crear identitat i pertinença, aquest model ha d’arribar als cicles formatius i a les universitats, a tots aquests professionals que formaran part de la vida dels infants.
- És necessari que les plantilles siguin més estables per poder desenvolupar bons projectes i a llarg termini.
- La formació inicial dels professionals que intervenen en la vida dels infants ha de tenir de forma transversal l’educació inclusiva.
- L’educació ha d’arribar a tota la comunitat.
- Es podrien crear uns estàndards d’inclusió per definir un centre com a inclusiu (ho haurien de ser tots), com amb les escoles verdes.
- Per a tot cal una inversió important.
- Si es creen programes europeus, cal després poder trobar la manera de poder-los continuar quan ja no hi ha aquests fons, si no queden incomplets o bé és una petita illa.
- Les formacions que es fan des dels CRP son importants però no son obligatòries, potser es podria incentivar d’alguna manera més.
- Als EAP potser caldria repensar en un altre model d’assessorament conjuntament amb altres serveis educatius per poder aconseguir més bona atenció a la diversitat.

8. Com podríem avaluar als centres i als mestres des de la perspectiva inclusiva? Quines eines es necessitarien? Qui ho hauria de fer?

- Els professionals que necessiten ajuda han de ser conscients de la seva necessitat.
 - Alguns documents:
 - “De l’escola inclusiva al sistema inclusiu” del 2015. Hi ha un qüestionari que l’escola pot fer per valorar si és inclusiva.
 - “Guia para la educación inclusiva” de Josep Font i Climent Giné
- Passant algun d’aquests documents a les escoles podríem tenir una petita avaluació de com d’inclusiva és. A partir d’aquesta anàlisi, cada escola pot començar a crear i implementar mesures de millora.

9. Com es podrien enfortir els processos de detecció precoç al primer i segon cicle d’educació infantil? Quines eines/estris es necessitarien per poder fer-ho?

- Tenir en compte que 0-5 no és escolarització obligatòria, per tant un infant pot iniciar-se a l’escola als 4 o 5 anys o a primer de primària. Els i les professionals, en aquest cas ho han de saber resoldre.
- Cal enfortir els processos d’educació precoç a infantil i primària.
- L’EAP pot donar i facilitar als mestres eines de detecció de necessitats.
- El departament d’educació ha de tenir clares les funcions dels professionals que intervenen a l’escola.
- Els infants nouvinguts/des i les seves famílies han de tenir un suport específic per tal que es puguin situar en aquest nou entorn, i entenem per entorn més enllà de l’escola.
- A Educació Infantil el poder ser dos mestres pot afavorir la feina amb els alumnes per detectar abans, tenir més recursos per avaluar, una millor relació i atenció a les famílies.

- Tothom ha de conèixer els protocols que ja existeixen i si cal millorar-los fer-ho.
- Els recursos han de ser i tenir una continuïtat, actualment tenim més diversitats i quasi els mateixos professionals, cal revisar aquesta situació i revertir-la.
- Si podem aconseguir un bon treball de 0 a 6 es pot fer una molt bona prevenció i això alleugeriria part de les tasques a primària.
- Assolir un model educatiu inclusiu per mitjà de partides específiques pressupostàries, és una errada, ja que aquests programes no tenen continuïtat. La veritable inclusió depèn d'una autèntica transformació de tot el sistema educatiu i això només és possible per mitjà d'un pressupost digne, mínim del sis per cent del producte interior brut, i d'una bona planificació.

**Taula
de Participació
per un Sistema
Educatiu Inclusiu**

APORTACIONS DEL GRUP D'ÀREA
METROPOLITANA-A

SESSIÓ 1 (14/11/22)

Introducció

En aquest document es recull una síntesi de la sessió del dia 14 de novembre amb el “Grup. Àrea Metropolitana” (CPR-Cornellà). La síntesi s’ha fet a partir de la transcripció de la sessió i s’estructura entorn de:

- Components ideològics
- Components normatius
- Components estructurals
- Components pedagògics
- Aspectes transversals

Components ideològics

Una part del grup parteix d'una idea comuna d'inclusió. L'escola inclusiva s'entén com a positiva i beneficiosa per a tothom i no només per a les persones que tenen algun tipus de necessitats específiques de suport educatiu.

S’assenyala com molts docents i professionals, i molts centres i serveis educatius, creuen en aquest sistema i el tiren endavant amb una mirada inclusiva. Malgrat això, consideren que hi ha una necessitat d'establir una mirada transformadora dels diferents components del Sistema Educatiu. La inclusió hauria de formar part de la cultura educativa perquè es pugui fer una pràctica-política veritablement inclusiva.

Dins d'aquests components ideològics, s'assenyala la necessitat de no oblidar -sobretot l'administració- que la inclusió implica presència, igualtat d'oportunitats, màxima inclusió, participació, el màxim procés de desenvolupament per cada alumne/a, etc. Que la inclusió s'ha de predicar del Sistema Educatiu en el seu conjunt global. Que no poden haver-hi uns centres acollidors i molt inclusius i altres que en quedin al marge i que no ho siguin d'inclusius.

La inclusió no és exclusiu de i per a l'alumnat, sinó per a tota la comunitat educativa. També hem d'incloure docents i professionals, i famílies també amb variabilitat que precisen de mesures i recursos per a la inclusió.

És va parlar de DIGNITAT dels alumnes: mentre nosaltres discutim en diverses taules, el temps passa per a ells sense els recursos adients. El sistema educatiu és l'eina bàsica de la societat per a la cohesió social i la transmissió de valors solidaris i de respecte vers la diferència; és per això que el professorat ha de facilitar i implicar a tota la comunitat educativa perquè cadascú compleixi amb el seu paper inclusiu (famílies de companys, AFA, empreses externes d'extraescolars, menjadors...).

Components normatius

Una part del grup valora l'existència d'un decret, el 150/2017, que focalitza el desplegament normatiu en l'educació inclusiva. El decret ha suposat un punt d'inflexió. Com a mínim, ara hi ha per escrit que és un sistema per tothom, i per a cadascú, on tot l'alumnat té cabuda. A més, la mirada està en el context, no només, en l'alumnat. Per la totalitat dels grups, això és importantíssim.

Malgrat aquesta valoració, s'assenyala que el decret no es pot portar a terme sense un desplegament de recursos i una reorganització d'aquests. També s'indica algun aspecte del decret que és -si més no- "espinós". En concret, es posa èmfasi en el fet de no reconèixer el dret de les famílies d'escollir escola. Assenyalen que d'aquesta manera se les està obligant a fer una escolarització ordinària. Moltes vegades, aquest pas no el volen fer, ja que els centres educatius no estan preparats perquè els nens i les nenes puguin fer una bona escolarització atès que no s'hi posen els recursos adients. En d'altres casos pot venir donat per la dificultat de compartir espais adequats, com per exemple, excessiva contaminació acústica per a alguns alumnes amb trastorns de l'espectre autista, possibilitats de compartir amb iguals (en el que el principi de reciprocitat sigui agent de construcció d'identitat i de benestar emocional...).

L'escola inclusiva ha de ser un dret i no una obligació imposada a les famílies. Sovint la inclusió a l'escola ordinària és vista com una retallada de la prestació del servei adient, atès que els serveis d'educació especial (escoles d'educació especial i altres serveis específics per l'atenció especials dels deficients estan en mans privades i són molt cars). Les famílies amb majors recursos socials i econòmics poden triar el tipus d'escolarització que desitgen (ordinària o especial) però les més vulnerables no ho poden triar. En relació amb el pressupost, s'assenyala la necessitat d'augmentar-lo.

Components estructurals

Els grups assenyalen nombroses mancances vinculades -de manera directa o indirecta- amb components estructurals:

En relació amb el treball en xarxa:

Coordinació:

- Manca de treball real de coordinació Inter departamental. Manca dotació i espais horaris dels professionals externs (CSMIJ/CSMA) per poder desenvolupar el programa de suport directament a les escoles i instituts.
- Falta de comunicació entre departament, famílies i associacions. Per exemple, caldria establir un fil entre el departament, famílies i associacions.

Corresponsabilitat:

- Cal incorporar la corresponsabilitat entre salut i escola i benestar; això és bàsic: "Els infants són de tothom". També s'hauria d'integrar aquesta perspectiva amb la joventut quan acaben dels centres ocupacionals.

- Promoure la postobligatòria inclusiva (adaptació FP i pràctiques) amb vincle estret entre educació i benestar per facilitar després mesures de flexibilització en inserció laboral al mercat ordinari (contractes parcials i treball amb suport).

Participants:

- Caldria incorporar la veu de l'alumnat. FONDAMENTAL! Són imprescindibles mecanismes d'avaluació que tinguin en compte la veu de l'alumnat i l'ex alumnat.
- Caldria parlar d'inclusió i impulsar iniciatives amb les famílies dels companys de curs i amb les AFA (També a secundària).

Lideratges:

- Caldria un lideratge clar des del departament d'educació i des del govern. Establir competències clares en educació inclusiva a nivell municipal perquè ciutadania sàpiga on dirigir-se per fer valer els seus drets (Educació 360^o)

Protocols d'intervenció:

- S'haurien de clarificar els protocols d'intervenció de serveis educatius. Cal seguir repensant l'informe de reconeixement NESE que ha d'elaborar l'EAP, si escau: si volem superar la mirada del dèficit, caldrà superar les categories i la focalització d'un plantejament clínic, i caldrà fer-ho amb el treball conjunt de tots i totes les professionals que intervenen en aquest procés, amb les famílies i amb les diferents conselleries per la necessitat de compartir criteris.

En relació amb les mesures i els serveis:

- S'hauria de repensar el tema de les reduccions horàries dels nens/nenes a l'escola, ja que de vegades poden ser una discriminació.
- S'haurien de valorar les hores de les persones vetlladores (les hores de Vetlladores d'aula no són nominals, excepte si només és un alumne qui té l'annex 4 de l'EAP. Les hores de vetlladores d'aula arriben als centres en un bloc d'hores setmanals sense especificar per a quins alumnes són. Sabem qui és l'alumnat amb hores de suport per l'annex 4 de l'EAP però no pel Departament). Per exemple, de vegades, a un/a alumne/a li posen una persona vetlladora un 25% quan en realitat la necessita un 100%.
- Manquen diferents suports; per exemple, de transport. Cal pensar de forma holística quan s'estableixen recursos educatius per als infants i/o joves que responguin a la situació de la família donat que els factors socials poden dificultar l'èxit de la mesura
- S'indica que la postobligatòria cal millorar-la pel que fa a l'atenció a la diversitat.
- S'assenyala que el CEEPSIR no hauria de ser una mesura intensiva sinó addicional.
- S'indica la necessitat de SIEIs en escoles i instituts. Es donen incongruències; per exemple, quan un infant que ha estat en un SIEI en tota la primària, en passar a la secundària, no hi pot continuar. Dotar els centres de més personal auxiliar de suport educatiu de forma estable. Els infants i joves amb TEA, TM i Discapacitat intel·lectual necessiten referents estables que en les SIEI solen ser insuficients i no poden abraçar a casos que no són perfil SIEI, segon els dictàmens, o bé que ho són però tenen associats problemes conductuals puntuals i els barems de vetllador no s'adeqüen a aquestes necessitats tot i que a la pràctica es recorre a aquesta figura (per ser més barata).

- Cal preveure espais i processos d'acompanyament psicopedagògic als docents perquè les CAD resulten insuficients i no permeten la vertebració de converses i diàlegs sobre les que haurien de pivotar els processos de presa de decisions.

En relació amb les barreres:

- Caldria repensar els components que haurien de tenir els edificis sense barreres. En alguns casos és cabdal. Edificis i espais sense barreres tant físiques, de creences, de llenguatge, tecnològiques; i en el disseny de propostes d'inclusió.

En relació amb el seguiment i l'avaluació:

- Es considera l'avaluació com una eina imprescindible. En aquest sentit, s'ha de repensar com garantir la qualitat; per exemple, vetllar per la qualitat de les persones vetlladores (Formació bàsica i sistema de contractació).
- Vetllar per la qualitat de les professionals de les SIEI, que sovint són persones amb poca experiència i formació, interins sense plaça als centres, ni estabilitat, ni continuïtat, ni amb prestigi als centres, un lloc de treball provisional mentre es troba una ocupació més fàcil.
- Necessitat de posar atenció a la qualitat i no tant a la quantitat. L'índex per a la inclusió podria ser una bona eina.
- Equips de supervisió per a centres, per entorn, context.

En relació amb la difusió/publicitat:

- Les bones pràctiques s'haurien de difondre d'una manera real i aquesta comunicació no pot només recaure en una iniciativa d'un claustre o un grup de persones.
- També compartir amb honestedat les pràctiques no reeixides i esbrinar i compartir el motius.
- L'administració hauria de fer publicitat dels beneficis de la diversitat, de l'escola inclusiva, etc, amb evidències sobre els beneficis que té la inclusió.
- S'hauria d'establir un sistema d'avaluació de l'índex d'inclusió per centre en les memòries de centre anuals.

Components pedagògics

Dins dels components pedagògics, les intervencions dels grups es concreten en:

Formació en l'àmbit universitari:

- En general, s'assenyala una forta mancança en formació inicial en educació inclusiva i Pauta DUA (Disseny Universal per a l'Aprenentatge), per incorporar la inclusió en tots els nivells educatius (mestres, professorat de secundària, màsters, postgraus). Aquesta forta mancança és especialment greu en la formació inicial del professorat de secundària; així doncs, quan el professorat

arriba a l'escola, a l'institut o a la postobligatòria, no hi ha "preparació" per assumir aquesta inclusió.

- Els professionals dels CEE i dels CEEPSIR haurien de poder incidir en la Universitat i compartir amb els futurs professionals la seva experiència i expertesa

Formació continuada:

- S'assenyala una falta de formació contínua sobre inclusió entre docents i la resta d'agents.
- Manca de formació obligatòria als claustrès. Per exemple, en l'ordinària no pot ser que quan arriba la formació al juliol, puguin triar si fer "educació inclusiva" o "altres tipus de formació".
- Vinculat amb el tema de la formació, es fa al·lusió al programa STEAM, que té 200 milions d'euros i que és una oportunitat que no es pot perdre per vincular-la amb el sistema inclusiu. Dintre d'aquests 200 milions d'euros, hi ha una formació de 96.000 mestres, per tant, *"si no s'aprofita aquesta oportunitat és per a denunciar-los."*

Altres aspectes generals sobre formació/sensibilització:

- S'han de treure les etiquetes NEE. S'han de veure *necessitats per aprendre*, *necessitats per participar*, però sense etiquetar. Al departament només li ha d'interessar donar formació sobre com podem comunicar-nos amb tot el nostre alumnat.
- Garantir l'accessibilitat total als aprenentatges i a la comunicació.

Aspectes sobre el treball formatiu amb l'alumnat:

- Cal repensar quins objectius ens proposem per a cada alumne/a.
- Incorporar la Planificació Centrada en la Persona.

Aspectes transversals

- La rigidesa del sistema. Aquesta rigidesa hauria de flexibilitzar-se. També, s'assenyala que els EAP i els serveis educatius són generalment molt rígids i poc flexibles i gens adaptables a la realitat.
- L'excés de control per part de l'administració.
- Cal repensar el model de dotació de suports i recursos de manera que permeti superar la focalització d'un plantejament clínic i implicant tota la comunitat educativa.
- Els recursos han d'estar on estan les persones. Les competències dels serveis s'han de distribuir més enllà d'una comarca o un districte. Per exemple, l'alumnat amb discapacitat de Barcelona que viu al costat de L'Hospitalet, però l'envien a l'altra punta de Barcelona. Per tant, hi ha una concentració extraordinària de molts recursos a la ciutat de Barcelona i que els límits municipals i de competències entre administracions públiques, deixen amb desavantatge

manifest a la població de gran àrea metropolitana (fins al Vallès i Baix Llobregat) que té els recursos a tocar, però a l'altra banda de la frontera la ciutat.

- Una mirada més integral i també integrativa, centrada en l'entorn. Veure tot de la persona i el context on aquesta es troba. Especialment, quan intervenen diferents serveis, aquests no haurien de parcel·lar l'atenció de la persona, sinó, que haurien de focalitzar-se en oferir respostes, entenent el context i les barreres que aquest genera.
- La falta de referents en models d'inclusió.
- Les famílies amb majors recursos socials i econòmics poden triar el tipus d'escolarització que desitgen (ordinària o especial) les més vulnerables no ho poden triar.
- En relació amb el pressupost, s'assenyala la necessitat d'augmentar-lo.

SESSIÓ 2 (12/12/22)

Introducció

En aquest document es recull una síntesi de la sessió del dia 12 de desembre amb el "Grup. Àrea Metropolitana" (CPR-Cornellà). La síntesi s'ha fet a partir de la transcripció de la sessió i s'estructura entorn de la pregunta: *com es pot assolir un Sistema Educatiu Inclusiu (SEI)?*

Com es pot assolir un SEI. Components ideològics i normatius.

- Cal assolir un sistema de qualitat, si el sistema no és de qualitat difícilment serà inclusiu.
- Cal assumir el principi de que una escola inclusiva és una escola per tothom i una escola per cadascú
- Cal canviar les normatives i la mirada que actualment són molt rígides i molt dificultoses.
- El programa d'avaluació dels infants: Esfer@, hauria de ser més flexible i poder deixar alumnes sense avaluar en algunes àrees, per exemple, anglès (situacions molt específiques).
- S'ha de treballar la prevenció; sobretot, en salut mental.
- S'ha de transformar la mirada. El servei educatiu és un reflex de la societat i, per tant, és molt important el que passi perquè en un futur la societat inclusiva serà inclusiva si, si l'escola inclusiva.
- Reflexionar sobre si el camí és transformar els centres d'educació especial.
- Transformar -en profunditat- procediments, continguts i actituds, valors i normes de l'escola ordinària.
- Incorporar l'avaluació en tots els processos i en tots els àmbits d'intervenció, no només amb "Programes de recerca i innovació" específics (Síndic, pàg. 81), sinó promovent i possibilitant la pràctica reflexiva planificada: tots els actors som investigadors.
- Tenint present la recomanació del Síndic sobre "la promoció d'un canvi de paradigma cultural" i la proposta de "Programa de formació del personal docent"... (Síndic, pàg. 81), els centres educatius i entorns socials on ja s'implementa la inclusió poden ser els referents i formadors d'aquesta formació.
- Fer efectives les Comissions territorials per a l'escola inclusiva (Síndic, pàg. 82): el treball en xarxa que funciona en algunes zones pot servir de model de referència.

Com es pot assolir un SEI. Components estructurals.

- És necessari no normalitzar la falta de recursos.
- S'han de garantir els recursos i la formació des de principis de curs.

- Són necessaris més recursos en l'escola ordinària. No és suficient amb els CEEPSIR. Tots els centres ordinaris haurien de tenir un o dos SIEI.
- Cal replantejar-se què i com ha de ser un recurs SIEI realment efectiu... Actualment tenir una dotació SIEI amb un docent i un educador/a de referència per atendre a uns 10-12 alumnes de 3 a 12 anys és una barbaritat.... En alguns casos caldria reconèixer Unitats d'Ed Especial.
- Respecte la “Consolidació i desplegament dels CEEPSIR” en què caldria “redefinir els CEE” (Síndic, pàg. 84 i 85), afegir que també caldria redefinir els centres ordinaris. Un paper destacat dels CEEPSIR, també ha de ser contribuir a crear cultures inclusives que facilitin l'accés de tot l'alumnat al currículum ordinari. El coneixement i l'expertesa aplicada diàriament en els centres d'educació especial ha de ser facilitadora de la inclusió de tot l'alumnat. L'acció dels CEEPSIR no ha de ser un model antic de l'expert que resolt els problemes, el model ha de ser un model que apoderi, modeli i participi activament en la creació de cultures inclusives, JUNTS podem atendre la diversitat de l'alumnat. També podem contribuir i col·laborar en els plans formatius dels centres. Transferir coneixements i oferir assessorament sobre qüestions específiques a partir del modelatge i l'aprenentatge entre iguals. El CEEPSIR ha d'incidir no només en les mesures específiques, pot col·laborar en les propostes de mesures addicionals i universals.
- S'han de clarificar de revisar les funcions dels EAP que ja estan clarament recollides en el Decret 155/1994, de 28 de juny, pel qual es regulen els serveis educatius del Departament d'Ensenyament. S'haurien de revisar i actualitzar d'acord amb les noves necessitats del Sistema Educatiu en un nou Decret de Serveis Educatius. En aquesta nova proposta s'hauria de redimensionar els EAP d'acord amb les noves funcions. La mirada dels EAP no hauria de ser només educativa sinó també mèdica i/o sanitària i hauria de tenir en compte a tota la Comunitat Educativa.
- Cal conèixer la funció específica de cada servei.
- És necessari establir clarament les funcions de cada recurs i de cada servei educatiu.
- Cal definir protocols que siguin alhora flexibles.
- Cal una coordinació de tots els serveis, posant al centre a l'alumne/a i a les necessitats del seu entorn (família/centre/altres serveis), amb espais on es reforci i es ponderi el treball en xarxa organitzat i planificat. Cal tenir en compte les expectatives i objectius de la família en relació als aprenentatges, socialització i progrés de cada alumne.
- S'han de reduir ràtios. Un dels factors de qualitat del Sistema Educatiu, no l'únic, és la reducció de ràtios.
- S'han d'incorporar especialistes a les escoles (educadors/es socials, mestres d'educació especials, infermera escolar, integrador/a social, vetllador/a, infermera escolar, terapeuta ocupacional, altres docents, etc.).
- Els claustres haurien de ser interprofessionals, és a dir, fisioterapeutes, logopedes, psicòlegs, infermera escolar, educadores socials... amb l'objectiu d'afavorir l'atenció a l'alumnat, de coordinació amb els diferents professionals que acompanyen el menor, afavorir formacions internes de centre.

- S'han de crear espais de reflexió multi professionals als centres educatius, per reflexionar sobre el projecte d'educació i com millorar l'atenció educativa de tot el seu entorn, fent servir estratègies perquè els professionals se sentin vinculats en el projecte o línia de treball del centre.
- Per crear aquests espais de reflexió multiprofessionals caldria plantejar-se i fer canvis normatius sobre la distribució horària del personal docent: hores lectives, hores no lectives i hores de treball fora del centre.
- S'han de cobrir, també, les necessitats mèdiques i sanitàries. De vegades ni els centres d'educació especial les tenen cobertes.
- Hi ha d'haver certa especialització d'alguns centres; sobretot aquells que incorporen SIEI, SIAL i/o altres recursos.
- S'ha d'incloure totes les escoles. Que no hi hagi escoles que puguin dir "no, nosaltres en això no hi entrem".
- Cal que els centres d'educació especial actuïn com a reforç de les escoles ordinàries.
- S'ha d'incrementar el pressupost per a cada nen/a. Es comenten les dades facilitades per l'informe del Síndic de Greuges. En concret -segons dades del Síndic- es dediquen 30 euros més al mes per alumne amb NEE que per alumne sense NEE. Una quantitat indigna per al manteniment d'un sistema amb unes condicions mínimes de qualitat.
- Cal que l'alumnat amb necessitats educatives específiques puguin tenir referents d'adults de la mateixa condició.
- Cal que els centres educatius tinguin alguns "ítems"; s'ha de concretar, perquè els centres disposen del Projecte Educatiu de Centre perquè les famílies puguin saber quins recursos i mesures faciliten en aquell centre educatiu. Els serveis educatius específics també ho han de concretar.
- És necessari compartir també les experiències que no funcionen o que no avancen, trobar-ne els motius de per què no funcionen o avancen, i realitzar propostes de millora.

Com es pot assolir un SEI. Components pedagògics.

- Cal que les pràctiques de l'alumnat de grau i màster d'educació es facin sempre en centres i serveis educatius inclusius.
- Caldria considerar el perfil professional (per exemple, que se sàpiga quina experiència tenen els/les professionals en pràctiques inclusives).
- S'ha de revalorar la formació permanent i continuada en/sobre educació inclusiva. Hauria de ser obligatòria formació en diversitats (TEA, etc.) permanent cada cert temps.
- Ètica i valors i metodologies d'ensenyament inclusives s'haurien de donar també en formació inicial i permanent.
- S'ha de millorar la formació del professorat de secundària i també del professorat de la postobligatòria. És evident que el màster no és suficient per aterrar a secundària.
- S'ha de deixar clar -en totes les formacions inicials i permanents- que el/la tutor/a és de tots i de totes, que no hi ha un nen que sigui de l'especialista.

- S'ha de fer formació als serveis educatius i que aquests puguin formar/assessorar als centres educatius de la zona.
- Cal utilitzar evidències exitoses en les formacions, tant inicials com les que es fan a la universitat, com les permanents.
- Han d'haver-hi projectes de formació dins del centre, més projectes d'acompanyament. Per exemple, el primer any que l'alumnat universitari surt del grau i entra dintre de les escoles, haurien de tenir un/a tutor/a dins del centre. Acompanyament també als claustres.
- És necessari no mirar els diagnòstics sinó les barreres per a l'aprenentatge i la participació per treure etiquetes.
- S'ha de programar acuradament cada trimestre.
- No s'ha de deixar fora a cap alumne/a. Per exemple fent coses del tipus: "no, no cal que faci aquesta activitat perquè s'està entretenant aquí ara jugant".
- En el PI s'ha d'establir la necessitat de cada activitat acadèmica i social per l'alumne per tal d'aconseguir objectius tant d'autonomia personal i desenvolupament social, com acadèmics, de manera que la seva participació en cada àmbit tingui una funció predeterminada, pactada i amb sentit.
- És necessari entendre que no és només l'aula que ha de ser inclusiva sinó tot el centre. Per exemple, no serveix que l'aula sigui inclusiva, però que després el nen o la nena no pugui quedar-se a dinar o que no pugui fer extraescolars.
- La inclusió no és només per a l'alumnat, sinó també per a tota la comunitat educativa: docents, professionals i famílies que també poden tenir necessitats específiques.
- Cal valorar la importància de l'equip directiu perquè tenen un paper decisiu. Per exemple, centres i serveis inclosius bons que quan l'equip directiu ha plegat o s'ha esgotat, aquell centre ha deixat de ser un centre i servei educatiu inclosiu.
- S'han d'assegurar equips directius inclosius transformadors i controlar la seva permanència quan són reemplaçats, incloent a docents / professionals amb una mirada inclusiva i/o transformadora.
- S'ha de cuidar el lideratge de l'escola inclusiva.
- Cal donar molta importància a l'etapa de 0-6 (tenir en compte que és una etapa vital i que tot el que es visqui marcarà tota la vida). És fonamental i cal garantir i blindar els recursos i l'acompanyament que calguin. La prevenció ha de ser prioritària i i la informació completa dels beneficis de les mesures i recursos.
- S'ha d'escoltar l'alumnat (informe Síndic 4.5.8 pàg.61), tant escolta directe com indirecta. Emprar eines i indicadors que ajuden a valorar els estats vitals de l'alumnat. Per exemple, "L'anàlisi funcional de la Conducta", indicadors de qualitat de vida de R. Shalock i/o altres. També s'ha d'escoltar les famílies.
- Cal avaluar què passa a les aules i de quines oportunitats d'aprenentatge disposen; de quines barreres s'han de reduir i/o eliminar.
- Cal establir ponts (equips, grups de treball, comissions...) entre la pràctica a l'aula i al centre i la recerca universitària per la necessitat i la riquesa de la retroalimentació entre ambdues.
- S'haurien d'avaluar tots els esglaons fins que una persona arriba a ser mestre a l'aula. En tots els esglaons s'hauria d'avaluar sempre el/la mestre/a en cultura inclusiva (per exemple: en les pràctiques, en les oposicions).

- És necessari avaluar de manera adequada l'alumnat universitari. Per exemple, en la formació universitària pràcticament no suspèn cap alumne/a encara que ho facin bé o malament.

SESSIÓ 3 (9/1/23)

Introducció

En aquest document es recull una síntesi de la sessió del dia 9 de gener el "Grup. Àrea Metropolitana" (CPR-Cornellà).

Pregunta 2. Quin podria ser el protocol per treballar de manera coordinada entre serveis i recursos? Quins passos podria tenir aquest protocol? Quines eines/estris es necessiten per poder portar a la pràctica aquest protocol?

- Ha de ser un protocol per ajudar. Cada centre ha de tenir el seu protocol, fugir de normes generals i de protocols que siguin "cafè per a tothom". Allò de la igualtat i l'equitat, que cada centre tingui un protocol -amb uns mínims comuns- i que estigui elaborat bàsicament, comptant amb l'expertesa dels CEEPSIR, dels centres d'educació especial, teixit associatiu, entitats especialitzades de cada territori, etc. S'assenyala que hi ha 40 escoles d'educació especial amb molta expertesa de materials, d'idees, etc.
- Ha de ser un protocol flexible i revisable, a part de fet a mida i donar resposta educativa a l'alumnat concret. És a dir, ha de respondre a una "escola per a tothom" i a una "escola per a cadascú/una". Ha de ser revisable perquè l'alumnat canvia o el mateix alumne creix dia a dia, i de la mateixa manera les necessitats també canvien.
- Hauria de tenir tres àmbits d'actuació molt clars que són: l'atenció directa (entesa com donar recursos i suport als mestres), la formació contínua educativa i la recerca com a eix de transformació. Això implica, anar del microsystema al macrosistema i no al revés.
- Cal avançar en l'elaboració del Decret de Serveis Educatius.

Pregunta 4. Com es podria millorar la comunicació entre departament, família i associacions? Quines eines es necessitarien per poder portar a la pràctica aquesta, aquestes, millora, millores?

- La interlocució amb el Departament per part d'associacions i famílies a hores d'ara és molt puntual, no està sistematitzada. Existeixen canals de comunicació, però aquests no són, no estan sistematitzats. No hi ha uns protocols (caldríen uns protocols de reunions sistemàtiques, com a xarxa de treball).
- Establir un calendari de reunions o trobades. Possibles patrons o models serien: 1) el de la Compareixença a la Comissió d'Estudi sobre el Desplegament d'un Sistema Educatiu Inclusiu que va tenir lloc al setembre 2022 al Parlament, en la que vam participar ACPO i altres associacions i entitats, i 2) el de la TAPSEI, però amb representació de tots els actors implicats.
- És necessari incidir en les funcions de la inspecció.

- S’han d’establir canals de comunicació, oferir a les famílies la possibilitat de parlar amb la inspecció d’una manera més natural, amb demandes i/o objectius de millora de la inclusió i/o de recursos.
- Promoure que existeixi un interlocutor a la Subdirecció General, que sigui accessible, directe i resolutiu per a associacions i famílies, per exemple, amb un calendari de reunions a disposició. Cal donar visibilitat als espais que existeixen per a intercanviar informacions. Si existeix una figura interlocutora per part del Departament, la institució ha d’informar respecte de qui és aquesta persona. És necessari que aquest referent conegui les necessitats de cada territori, que s’apropi a les entitats, associacions, etc.
- S’ha de trobar un equilibri entre l’especificitat i el lideratge global.

Pregunta 5. Com es podria millorar la corresponsabilitat i el treball coordinat entre salut, escola i benestar? Quines eines/estrís es necessitarien per poder portar a la pràctica aquesta/es millora/es?

- S’assenyala la necessitat d’un equip multidisciplinari (educació, salut, social). Vincular aquest equip al claustre.
- Creació de Comissions tècniques permanents sobre temes específics amb representació dels Departaments de Salut, Educació, Benestar i Treball.
- Es proposa agafar una part del model d’escola especial, una part del model mèdic, i fer una mena de sessions clíniques on tothom pogués veure les diferents perspectives. No obstant, tenint en compte que s’ha treballat molts anys als centres d’educació especial per reivindicar el nostre paper EDUCATIU, l’atenció a l’alumnat amb NEE a l’escola inclusiva s’ha d’enfocar des de l’educació; no podem reivindicar un "model mèdic" que es pot entendre molt equivocadament. Una altra cosa és que necessàriament hem de potenciar el treball en xarxa (salut, educació i drets socials)
- S’ha de fer treball en xarxa -de manera sistemàtica i continuada, recollint els aspectes tractats i acords per la millora progressiva de la inclusió- però també s’assenyala que: “hi ha vegades que vas a una reunió de dues hores amb 14 persones. I quan surts dius: "28 hores"” que no han estat ben aprofitades. Per tant, el treball en xarxa ha de comportar també un lideratge d’algú d’aquesta xarxa.
- El treball en xarxa entès com quan "un alumne cau en un punt d’una xarxa". Aquell punt on cau l’alumne, sigui un alumne/a discapacitat intel·lectual o amb TEA o amb ceguesa... Aquell punt on cau, hauria de ser qui hauria de liderar una mica -juntament amb tots els serveis educatius de la zona i les entitats afines al cas en concret- l’atenció aquest alumnat.

Pregunta 6. Quines serien les característiques dels espais multi professionals dels centres educatius? Qui organitzaria aquests espais? Quins objectius específics? Quines eines?

- Tenir espai mental i temps per poder reflexionar.

- Supervisió d'equip per garantir la salut mental dels professionals, sobretot d'aquells professionals que també tenen necessitats específiques o concretes; caldria garantir espais saludables i confortables per a tothom.
- Recollir bones experiències d'altres contextos. Que les persones que intervenen en aquestes experiències puguin ser també formadores en altres territoris. Formadores i referents, de maneres de fer.
- Aprofitar les experteses que ja funcionen i compartir-les. També aprendre d'experiències que no han anat bé. Valorar i reflexionar els motius.

Pregunta 8. Com s'haurien d'assegurar referents d'adults per a l'alumnat? Quines eines, estris es necessitarien per poder assegurar aquests referents?

- Incorporar referents adults amb discapacitat o de la mateixa condició per l'alumnat, per a les famílies, i incorporar-los al sistema. Es destaca la importància de promoure la participació d'aquests referents adults com a referents educatius. Es planteja fer-ho de forma directa i indirecta; directa, com a professionals; i indirecta, a dins del centre/servei educatiu en xarxa amb entitats afins, a dins dels centres en xarxa amb associacions de persones amb discapacitat, etc.

Pregunta 13. Quin tipus de projectes de formació en educació inclusiva hauria d'haver-hi dins dels centres educatius? Com haurien de ser aquests projectes i quines eines es necessitarien per poder fer aquesta formació? Qui hauria de fer aquestes formacions?

- El decret d'orientació educativa i el decret de serveis educatius s'estan revisant i el Decret d'inclusió, per incorporar i ampliar nous perfils professionals, i incorporar la interdisciplinarietat (això es valora com a molt rellevant). Aquest punt és molt important atès que ha sortit a totes les sessions: cal d'un treball in situ pluridisciplinari i real, des de l'educador social, la infermera escolar o el terapeuta ocupacional, entre altres, si realment es vol una inclusió de debò.
- Projectes per millorar l'acompanyament/l'acollida a les famílies per part dels tutors/es, amb la col·laboració del recurs de suport (SIEI, SIAL, MEE, logopeda...).
- Projectes per poder compartir la mirada sobre la importància de posar l'enfocament no amb el dèficit i la limitació, sinó amb l'entorn.
- Destacar projectes i serveis que ja funcionen. El CREDV - CRE, ONCE, la Fundació síndrome de Down. S'haurien d'ampliar a altres discapacitats i ampliar als diferents alumnes i a l'escola en general.
- Centrar-se en models com el de l'ONCE i altres que estan codirigits també per persones amb la mateixa condició o discapacitat, fomentant la mirada compartida i conjunta.
- Que estiguin vinculats al centre educatiu i al tutor/a, i al recurs específic que treballa en paral·lel (SIEI, SIAL, MEE/MALL, logopeda...).
- Aprofitar les bones pràctiques que existeixen i compartir la informació, i que, aquests professionals, siguin també formadors sobre el procés de canvi, eines, etc.
- Fomentar més tutories i reduir les ràtios per millorar l'atenció.
- Es valora revisar cada any el PEC i els Projectes específics (SIAL - SIEI -).

- Crear un apartat obligatori on es recullin aspectes sobre l'escola inclusiva i s'incorpori un índex sobre l'escola inclusiva. El PEC hauria de servir, també, per reflexionar a tot l'equip docent sobre: 1) com es pot millorar la pràctica inclusiva i 2) com superar les barreres d'accessibilitat i d'entorn perquè tothom realment pugui participar en igualtat de condicions.
- Fomentar equips directius que tinguin la formació adequada en escola inclusiva i que tinguin la mirada transformadora.
- Incorporar un referent de la inclusió en els centres i en els serveis educatius, perquè puguin acompanyar i per fer treball en xarxa / col·laboratiu interterritorial, amb el referent d'Educació Inclusiva del servei territorial.
- Revisar que en totes les assignatures de les formacions inicials i permanents de mestres i professorat de secundària i cicles formatius, s'incorpori la temàtica de l'escola inclusiva i que les pràctiques es facin, realment, en escoles inclusives.
- Fes estudi de casos d'experiències exitoses i també d'experiències que no han funcionat
- Formació interna en cada centre i servei educatiu per tot el claustre. Per exemple, formació sobre programació i avaluació multinivell. És important que en aquesta formació hi hagi un equilibri entre teoria i pràctica.
- Donar més eines al professorat i al personal de suport educatiu incloent els vetllador/es.
- Millorar les coses que ja funcionen; per exemple, la Comissió d'Atenció a la Diversitat, la Comissió d'Atenció Educativa Inclusiva.
- Formar, sobretot, els mestres de les escoles d'educació ordinària.

Pregunta 19. Com es podria avaluar els mestres des de la perspectiva inclusiva? Quines eines, estris es necessitarien per avaluar-los? Qui ho hauria de fer? Quan s'hauria de fer?

- És necessari avaluar en 360 graus. És per això, doncs, que cal promoure la codocència, incorporant recursos específics a cada aula (Centres amb SIAL, SIEI...). Cal començar definint molt clarament els objectius i criteris d'avaluació de l'escola d'una forma contextualitzada amb quines són les necessitats prioritàries que té aquella escola, tenint en compte aquests objectius i criteris que s'han establert com a centre.
- S'hauria de poder avaluar la tasca, des de diferents perspectives: autoavaluació docent, coavaluació, avaluació dels alumnes, avaluació per part de les famílies, avaluació per part de la inspecció, la qual es considera que hauria de ser, també, en aquest àmbit més present.
- Valorar la transferència de la formació en matèria d'inclusió educativa, que reben els equips educatius.
- Avaluar amb relació a la formació o assessorament que s'ha rebut i com aquesta formació es posa en pràctica.
- Incorporar la figura d'un tipus gestor de recursos, promotor, etc., en cada centre que s'encarregui exclusivament de l'organització i gestió de la inclusió, d'avaluar processos inclusius, assessorar i etcètera. És una figura que en alguns casos, depenent de com s'entengui, podria ser similar a la de l'orientador/a als instituts.

Altres temes que han sortit a partir de les preguntes.

- Si es va cap a una escola inclusiva, hi ha d'haver una profunda transformació de les escoles d'infantil i primària i dels centres de secundària, batxillerat i cicles formatius. I aquest valor compartit s'ha d'incorporar a tots els claustres d'una manera profunda i de veritat, perquè les inèrcies costa molt canviar-les. Si no hi ha una profunda transformació de l'escola ordinària, no es podrà atendre tota la diversitat.
- S'ha de modificar profundament el Departament d'Educació. Han d'incorporar Salut i Benestar Social dins de la mateixa direcció general de l'escola inclusiva. Han d'haver-hi persones de benestar social i de salut; juntes han de dissenyar polítiques educatives.
- Al mapa escolar, seria millor no parlar ni de districtes, ni de barris, ni de comarques, sinó de zona d'influència, incorporant els principis de la proximitat i de l'accessibilitat. Sense que una barrera de municipi o comarca sigui determinant sinó que les necessitats de l'alumnat i els recursos que necessitin no tinguin una "barrera" geogràfica sobretot si es troba dins de la gran àrea metropolitana.
- Les polítiques no poden canviar cada vegada que hi ha un govern diferent.

**Taula
de Participació
per un Sistema
Educatiu Inclusiu**

**APORTACIONS DEL GRUP D'ÀREA
METROPOLITANA-B**

SESSIÓ 1 (21/11/22)

El grup de debat constata l'existència d'una voluntat més o menys generalitzada de tenir la cultura de la diversitat instal·lada en el cor del sistema educatiu. Tant des de la filosofia educativa com la normativa o els programes, existeix un consens a l'hora d'assumir la diversitat com una realitat del sistema. El dissens sorgeix a l'hora d'establir des de quin model cal gestionar aquesta diversitat, amb quina intensitat, i sota quina estratègia.

Sens dubte, el decret 150/2017 ha contribuït de manera decisiva a impulsar la cultura de la inclusió per acompanyar aquesta cultura de la diversitat. No obstant això, queda pendent contextualitzar el decret en l'estratègia a llarg termini per un sistema educatiu inclusiu: es tracta d'un punt de partida, o d'un punt d'arribada?

Sigui com sigui, la construcció d'un sistema educatiu inclusiu no és sinònim de sistema escolar inclusiu. L'educació va més enllà, i el grup observa com resulta difícil la construcció d'un sistema educatiu inclusiu sense incorporar l'educació no formal i informal, i promoure l'equitat educativa en el fora-escola. El sistema educatiu inclusiu ha de ser compatible amb una educació 360.

Un altre component general fonamental s'observa en el sistema de relacions que professorat i famílies estableixen entre si. Es reclama una valoració de la tasca docent, un major reconeixement de la seva funció i més diàleg per abordar els reptes relatius al diferencial de valors entre casa i l'escola. La tutoria personal i compartida és un recurs que pot contribuir en aquesta relació professorat-famílies.

COMPONENTS D'UN SISTEMA EDUCATIU INCLUSIU

COMPONENTS DESENVOLUPATS

El grup constata l'existència de components del sistema educatiu inclusiu que ja estan desenvolupats, en són favorables, i juguen un paper clau a l'hora de construir la inclusió. L'estratègia de treball relativa a aquests components ha de ser de *reconeixement* i de *manteniment*.

Els components més destacats en el debat són:

Components ideològics

- Les actituds favorables vers el sistema educatiu inclusiu i l'expectativa positiva de canvi per una millora.

Components normatius

- El nou marc normatiu que suposa el decret 150/2017, que incorpora una nova mirada a la perspectiva del sistema educatiu inclusiu.

- La perspectiva d'incorporar els programes i els centres de noves oportunitats educatives en el sistema educatiu inclusiu.

Components estructurals

- La incorporació de nous col·lectius de professionals en les dinàmiques de desplegament de l'estratègia d'inclusió, amb una especial atenció als que es van reincorporar durant la pandèmia (personal auxiliar, TIS, vetlladores, educadores, terapeutes ocupacionals, TEI), que haurien d'esdevenir estructurals del sistema.
- Els CEEPSIR com organismes que vetllen per la inclusió en el conjunt del sistema. Amb tot, cal establir si aquests centres han de ser generalistes o especialitzats, i dotar els CEEPSIR dels recursos materials, econòmics i humans necessaris per complir la seva funció amb condicions satisfactòries. Cal comptar amb totes les escoles d'educació especial com agents inclusius, esdevinguin o no CEEPSIR.
- Centres ordinaris amb expertesa a l'hora de tractar algunes NEE: per exemple, escoles bilingües llengua oral / llengua de signes per a l'alumnat amb sordesa.
- Els centres d'educació especial són un component estructural bàsic. Cal valorar la seva gran experiència, expertesa i coneixement sobre l'atenció educativa als alumnes amb necessitats educatives especials que requereixen un suport educatiu intensiu. Són centres educatius inclusius perquè treballen per i per a la inclusió.

Components pedagògics

- L'existència d'un projecte específic de suport a les necessitats educatives relacionades amb l'audició i el llenguatge.

COMPONENTS EN DESENVOLUPAMENT

El grup constata l'existència de components del sistema educatiu inclusiu que estan en fase de desenvolupament, i que necessiten una intensificació per poder construir la inclusió. L'estratègia de treball relativa a aquests components ha de ser de *revisió* i de *promoció*.

Els components més destacats en el debat són:

Components normatius

- Es fa necessari que la gestió pressupostària sigui flexible i es disposi d'un pressupost obert per atendre les necessitats emergents amb posterioritat a l'aprovació pressupostària.
- El decret 39/2014, pel qual es regulen els procediments per definir el perfil i la provisió dels llocs de treball docent, que incorpora una necessària perspectiva d'autonomia de centre i flexibilització dels perfils professionals, però que en l'actualitat s'està aplicant amb dèficits de funcionament democràtic a escoles i instituts.

Components estructurals

- Els EAP continuen essent una figura clau a l'hora de construir el sistema educatiu inclusiu, però actualment es troben saturats i amb dificultats objectives per dur a terme les seves funcions amb els recursos disponibles.
- Resulta especialment preocupant la manca de formació dels serveis educatius per entomar nous reptes del sistema o la manca de temps per elaborar diagnòstics. Això resulta especialment preocupant en el cas dels alumnes amb trastorns de l'aprenentatge el diagnòstic dels quals no està contemplat en la sanitat pública ni en els CSMIJ i per tant les famílies acaben recorrent a serveis privats tant pels diagnòstics com per tractaments i reeducacions, cosa que té unes despeses elevadíssimes pels pressupostos familiars.
- L'absència del mapa de recursos i serveis previst en el decret 150/2017, que dificulta la circulació de la informació i els processos d'orientació que les professionals entomen. El mapa ha de permetre la millora de la comunicació amb i entre les famílies i les professionals. Les famílies han de ser més participants en el projecte educatiu del seu fill o filla. El desconeixement dels recursos existents o per falta dels mateixos, no sempre facilita seguir l'itinerari inclusiu desitjat.
- Els serveis de suport i els recursos actuals són necessaris, però no suficients. Han de ser més amplis, tant pel que fa al seu abast d'incidència com a la dotació.
- Existeixen algunes casuístiques que requereixen d'un reenfocament urgent, com ara la relació entre terapeutes ocupacionals i els EAP a l'hora de proveir recursos o beques d'atenció a alumnat amb necessitats educatives especials.

Components pedagògics

- Existència de bones pràctiques en entorns locals, però que no troben camins per a la seva disseminació i generalització. Es constata la necessitat d'una revolució metodològica que el nou currículum competencial pot afavorir. La inclusió educativa no ha de poder ser qüestionable. Cal que l'entorn doni la resposta necessària a l'alumnat en igualtat de condicions, independentment del centre educatiu o dels professionals de referència. El futur de l'alumnat no pot estar condicionat pels recursos o l'actitud de les persones.
- La formació de les professionals de l'educació ha de millorar substancialment si es vol assolir un sistema educatiu plenament inclusiu. En especial, cal vetllar perquè aquesta formació sigui pràctica, i que proporcioni estratègies i models per intervenir a l'aula.
- La manca de formació és especialment important pel que fa a la formació en Trastorns de l'Aprenentatge atès que aquests afecten al 20% de l'alumnat i són una causa directa del fracàs i l'abandonament escolar. A la formació dels professionals de l'educació s'hauria d'incidir especialment en la detecció d'aquests trastorns dins l'aula a Educació Infantil i Primària, així com a dotar al professorat d'eines metodològiques per acompanyar educativament aquest alumnat.
- L'orientació educativa promou processos que són claus a l'hora de construir un sistema educatiu inclusiu, i tanmateix continua essent un component poc

desenvolupat del sistema. L'orientació hauria de ser integral i transversal al llarg de tot el sistema, enfortint la tutoria i la implicació de les famílies.

COMPONENTS NO DESENVOLUPATS

El grup constata l'existència de components del sistema educatiu inclusiu que no estan desenvolupats, sigui perquè no funcionen o bé perquè manquen a l'hora de construir la inclusió. L'estratègia de treball relativa a aquests components ha de ser de *planificació* i d'*implantació*.

Els components més destacats en el debat són:

Components normatius

- La inestabilitat política en l'àmbit normatiu (canvis legislatius de màxim nivell, canvis normatius de regulacions) obstaculitza el desplegament del sistema educatiu inclusiu, i introdueix un soroll que impacta negativament sobre la vida dels centres.
- Es constata la mancança d'una política de govern transversal i de treball en xarxa, mancança d'un espai estable de diàleg, corresponsabilitat, compromís i coordinació d'alt nivell entre educació, salut, treball, joventut i benestar social, que dificulta l'establiment d'espais de treball compartits en l'àmbit local.
- Cal aprofundir i articular millor les diverses mesures adreçades a combatre la segregació escolar, doncs la segregació resulta incompatible amb la inclusió.

Components estructurals

- L'estructura i el funcionament dels menjadors escolars, que es vertebraven en paral·lel al sistema educatiu inclusiu, i juguen un paper clau a l'hora de construir inclusió.
- La manca de consciència sobre què és entorn educatiu. L'entorn educatiu és qualsevol escola, des de les escoles bressol fins la universitat. Cal fer èmfasi en la importància de les transicions i canvis d'etapa i la coordinació dels diferents serveis implicats en infants amb NEE; pediatria, CDIAP, EAP, CEEPSIR, serveis privats...
- Es constata una mancança accentuada de professionals que afavoreixi un treball més intensiu en la construcció del sistema educatiu inclusiu, tant en els serveis educatius com en els centres ordinaris i a les escoles bressol 0-3.
- Els diagnòstics, la detecció primerenca i els tractaments associats a l'alumnat que presenta NESE-D no es realitzen en el context públic del sistema educatiu sinó en el context privat de les famílies, amb el que representa de greuge i accentuació de la desigualtat. Aquest alumnat queda fora del sistema pel que fa a la detecció primerenca (el Prodiscat, tant d'educació com pediàtric, és una molt bona eina però, lamentablement, no es fa servir prou), al diagnòstic (que no es pot obtenir en la sanitat pública ni tampoc en la majoria dels EAP, que estan saturats) ni a les reeducacions, que acaben fent-se en centres privats. Aquest alumnat també ha quedat fora de les beques que proporcionava el Ministerio de Educación.
- El sistema educatiu inclusiu continua sense incorporar la figura de la infermera escolar com una professional clau a l'hora de vincular sistema educatiu i sistema de salut.

- Les estructures i dinàmiques d'atenció als problemes de salut mental en els centres ordinaris són insuficients i inadequades, cosa que provoca la derivació d'alumnat amb aquestes patologies a centres d'educació especial. Es necessiten professionals de la psicologia clínica en l'àmbit educatiu.
- Existeix un buit normatiu i estructural per encaixar la continuïtat formativa de l'alumnat amb NESE en l'educació secundària postobligatòria i en l'educació superior. En especial, cal subratllar l'excessiva masculinització d'aquesta oferta.
- Cal una revisió profunda de les ràtios per aula a la baixa, tant als centres ordinaris com als centres d'educació especial, amb la finalitat de garantir una atenció més personalitzada de l'alumnat i la possibilitat de la codocència.
- Cal una revisió profunda sobre els perfils professionals necessaris per a l'atenció educativa i el suport educatiu, que són complementaris a la tasca docent en el context escolar inclusiu. Sobretot per a l'alumnat NESE amb majors dificultats d'interacció, mobilitat, comunicació amb els altres i l'entorn, per la seva discapacitat, trastorn i/o vulnerabilitat en aspectes de salut, cal donar resposta amb altres professionals per garantir una atenció integral que s'ajusti a les necessitats dels infants i adolescents i un entorn que ajudi a normalitzar al màxim la seva vida.
- La càrrega excessiva de burocràcia als centres educatius dificulta dedicar temps al lideratge pedagògic que es necessita per avançar vers el sistema educatiu inclusiu. La mateixa càrrega burocràtica, juntament amb la manca de recursos personals i saturació dels serveis educatius, alenteix i dificulta poder disposar del recurs necessari en el moment que es requereix d'una forma àgil. Cal evitar que un alumne pugui passar tot un curs o més sense dictamen, per tant sense recurs, cosa que dificulta el seu normal desenvolupament i el seu aprenentatge a l'aula, a l'escola, al menjador escolar. Aquest fet també repercuteix sobre la família, que no troba l'acompanyament necessari, les respostes i els recursos a les necessitats del seu fill o filla a l'escola.
- Si bé cal subratllar l'existència de centres ordinaris amb expertesa a l'hora d'atendre algunes NEE, els existents estan concentrats en una àrea geogràfica molt limitada i aquesta desigualtat en l'accés als recursos genera desigualtat territorial.
- La manca de terapeutes ocupacionals com a professió sociosanitària que aporten en la formació docent un gran valor i qualitat, en l'accessibilitat no només a l'escola, sinó a l'accés a l'escola. En l'actualitat, el foment de la participació inclusiva com l'atenció integral a les famílies i als infants amb necessitats educatives des de models propis de la teràpia ocupacional estan essent assumits per altres professionals per la manca de la presència de la figura en l'entorn educatiu.
- Falten projectes d'orientació per a extreure el màxim rendiment de la xarxa de col·laboració entre centres d'alta complexitat i escoles de música i dansa. Els ensenyaments artístics ofereixen altes possibilitats de desenvolupament de competències de l'alumnat amb necessitats educatives especials o socioeconòmiques que en aquests moments no són aprofitades del tot.

Components pedagògics

- La formació del professorat i dels professionals educatius apareix com una gran mancança pel que fa a l'adquisició de competències professionals per actuar en un

sistema educatiu inclusiu. Actualment hi ha una escassa formació a les universitats per poder atendre l'alumnat amb discapacitat a l'aula. La menció d'"Atenció a la diversitat" o "Pedagogia terapèutica" no és suficient i hi ha mancances que ja queden paleses quan els estudiants d'aquestes mencions van a fer pràctiques als centres educatius. Es reclama la necessitat de revisar els plans d'estudis de formació inicial i continuada.

- Existeix una manca de coherència en la regulació normativa dels plans d'estudis i de titulacions requerides per a cada etapa, cicle i especialització educatives. S'ha de garantir una formació reglada per a tot el personal d'atenció i suport educatius i adequada a les funcions que ha de desenvolupar, inclòs el personal vetllador.
- Generalitzar la codocència com una oportunitat de millorar els processos de personalització dels aprenentatges de l'alumnat. Formació per treballar en codocència. Flexibilitzar, repensar altres maneres de fer i estar a l'aula, d'estructurar-la. Incorporar als equips la pràctica cooperativa, comptar amb altres professionals de suport educatiu que atenen alumnes NESE (educadors d'educació especial, auxiliars d'educador, infermera escolar), adaptar els espais a les necessitats de l'alumnat.

SESSIÓ 2 (12/12/22)

Les dinàmiques analitzades al voltant del sistema educatiu inclusiu han girat al voltant de quatre nivells d'anàlisi – aula, centre, zona educativa i sistema:

- Sobre el nivell d'anàlisi d'aula, el grup destaca la dificultat per superar la lògica d'un grup-un mestre i avançar cap a una lògica de lideratge *distribuït* en l'atenció de les necessitats educatives especials, i del conjunt de l'alumnat en general.
- Sobre el nivell d'anàlisi de centre, el grup destaca la manca d'implicació d'actors essencials com ara les *famílies*, i el vincle de la formació a processos col·laboratius, de treball en *xarxa* i d'innovació.
- Sobre el nivell d'anàlisi de zona educativa, el grup destaca la manca d'actualització de la normativa i els protocols dels *serveis educatius* al nou marc promogut pel decret d'educació inclusiva, i les dinàmiques de *segregació* escolar.
- Sobre el nivell d'anàlisi de sistema, el grup destaca la manca de context normatiu i polític per al desplegament del sistema educatiu inclusiu a les etapes *pre* i *postobligatòries*.

DINÀMIQUES ASSOCIADES AL NIVELL D'AULA

1. Les dinàmiques de provisió de perfils professionals especialitzats per atendre algunes necessitats educatives especials tendeixen a ser estandarditzades, cosa que provoca desajustaments en la distribució de recursos –no es correspon la tipologia de professional amb la realitat educativa, o es produeixen fenòmens de saturació o de mancança. Atesa la diversitat de perfils d'alumnat que podem trobar en una aula, les figures professionals d'intervenció haurien de ser les adequades per a cada cas. Per exemple, existeixen alguns perfils que caldria recuperar per la intervenció d'aula, com ara el logopeda o el fisioterapeuta, així com incorporar perfils professionals com el terapeuta ocupacional.

Repte associat: Establir unes dinàmiques d'articulació entre centres educatius i sistema que garanteixin la provisió suficient de recursos als centres per atendre les necessitats educatives especials a l'aula a cada moment i d'acord amb cada necessitat, seguint un principi de flexibilitat. La clau està en un bon treball en xarxa entre professionals, entitats, serveis... Un bon treball comunitari que ajudi a realitzar una atenció a la diversitat de forma sistèmica. Tenir present tot l'ecosistema aporta benefici als infants, als professionals, a les famílies i a tots els agents implicats. L'escola ha de ser un node més de la xarxa.

2. Les dinàmiques d'atenció educativa a l'aula continuen ancorades en la lògica "un grup-un mestre", fet que limita oportunitats per a una atenció més rica i beneficiosa per a tot l'alumnat, no només aquell que presenta necessitats educatives especials. Cal descartar la creença que una mestra d'aula pot atendre tota la diversitat pròpia d'un grup-classe ella sola en tot moment.

Repte associat: Flexibilitzar la dotació i distribució de recursos i professionals perquè resulti compatible la codocència com a lògica d'aula més inclusiva. La mestra d'aula cal que assumeixi una funció de lideratge distribuït de les diferents actuacions que cal promoure en el seu grup.

3. Els perfils professionals especialitzats per atendre algunes necessitats educatives especials no sempre es corresponen amb una titulació habilitada per exercir segons quines funcions. A la pràctica, aquesta manca d'encaix implica la impossibilitat d'alguns professionals per accedir a determinades tasques d'aula que serien necessàries, però que la normativa impedeix a causa de la titulació.

Repte associat: Actualitzar un catàleg de perfils professionals i titulacions habilitadores, de docents i no docents (atenció i suports educatius), que esdevingui flexible i permeti adaptar-se a la diversitat de realitats que planteja l'atenció de les necessitats educatives especials a l'aula i per extensió a l'escola. Cal afavorir l'atenció integral dels i les alumnes amb necessitats educatives especials i de suport específic, amb els mestres generalistes, especialistes i la inclusió de personal d'atenció i de suport especialista, no necessàriament docents, adient i suficient per a les necessitats a cobrir. Cal formar als i les estudiants, futurs docents, de totes les etapes i nivells educatius, també de la pre i postobligatòria, integrant la perspectiva inclusiva necessària en tot el contingut curricular dels estudis. Cal comptar amb altres professionals, docents o no, especialistes d'altres disciplines, per completar l'atenció integral que requereixen les necessitats educatives especials en el context escolar i educatiu. Cal demanar als estaments públics, als agents decisoris i de poder de les universitats que ho facin amb col·laboració i consens, amb criteri de sostenibilitat i coherència amb el sistema educatiu inclusiu que vol, que afecta i que reclama la comunitat educativa.

DINÀMIQUES ASSOCIADES AL NIVELL DE CENTRE

4. Les dinàmiques de relació família-escola en l'àmbit de les necessitats educatives especials sovint queden restringides a aquelles famílies que tenen un infant amb aquestes necessitats, deixant al marge al conjunt de la comunitat educativa.

Repte associat: Establir processos de sensibilització i corresponsabilització de totes les famílies en la construcció d'un centre educatiu inclusiu, no només d'aquelles que tenen un infant amb necessitats educatives especials.

5. Les dinàmiques de mentoria i de suport entre iguals faciliten l'acollida i l'acompanyament d'alumnat amb necessitats educatives especials per part d'altre alumnat que té les mateixes característiques i que pot esdevenir un referent sobre com desenvolupar-se al centre educatiu.

Repte associat: Facilitar l'apadrinament entre alumnat i famílies que comparteixen una mateixa realitat, com ara l'exemple dels "pacients experts" a l'àmbit de la salut, amb un especial paper de la tutoria per articular-ho.

6. Els centres educatius han perdut una dinàmica d'autoavaluació diagnòstica sobre l'estat de l'educació inclusiva en el seu si, fent ús d'instruments coneguts com l'índex d'inclusió.

Repte associat: Establir una dinàmica ordinària d'autoavaluació d'impacte de centres respecte a l'educació inclusiva, que permeti marcar objectius de millora revisables en el marc d'un pla de centre i establir sinergies i treball en xarxa entre iguals al si d'un mateix territori per anar-hi avançant col·lectivament.

7. Les dinàmiques generades per la formació dels professionals són necessàries però no suficients, perquè es concentren en la figura individual del professorat (en especial a secundària) i no en la figura col·legiada de l'equip educatiu. La formació està descontextualitzada de la innovació que requereix el desplegament d'un sistema educatiu inclusiu.

Repte associat: Fomentar una formació de professionals que pivoti sobre els equips educatius que treballen en xarxa dins i entre centres i que esdevingui un requeriment bàsic durant la formació inicial i l'accés a la carrera professional. Aquesta formació hauria de ser gratuïta i dins l'horari laboral, i hauria d'incorporar el coneixement de les famílies, que és molt.

DINÀMIQUES ASSOCIADES AL NIVELL DE ZONA EDUCATIVA

8. Els processos de transició educativa de l'alumnat amb necessitats educatives especials entre etapes, o entre el món formatiu i el laboral, estan desproveïts de dinàmiques de col·laboració entre els actors implicat, i d'un lideratge clar que coordini els esforços, la informació i les propostes en aquests processos.

Repte associat: Establir marcs estables de col·laboració entre centres educatius, famílies, serveis educatius, serveis socials, serveis de salut mental i CDIAPS, entitats del món laboral i altres actors per facilitar els processos de transició educativa de l'alumnat amb necessitats educatives especials.

9. Volem subratllar com exemple paradigmàtic la situació que pateix l'alumnat sord. El Decret 150/2017 no acaba de generar el marc òptim per una educació totalment inclusiva per a l'alumnat sord català. L'administració educativa amb els CREDA al capdavant, aborda l'alumnat sord des d'una perspectiva patològica i rehabilitadora, no ho fa pas des d'una perspectiva lingüística amb l'objectiu d'aconseguir l'òptim desenvolupament integral de l'infant o l'adolescent sord.

Repte associat: Cal contemplar l'educació compartida bilingüe a tot el territori català i a totes les etapes educatives oferint centres educatius bilingües, separats territorialment de la mateixa manera que els CREDA, i aglutinant l'alumnat sord en aquests centres facilitant transport i menjador per garantir el seu fàcil accés.

10. Les bones pràctiques en atenció a la diversitat queden encapsulades en aquella realitat local en la qual es produeixen, sense un efecte multiplicador en altres

contextos. En alguns casos, la manca de transferència es produeix dins d'un mateix centre educatiu, en especial en l'àmbit de l'educació secundària.

Repte associat: Adoptar metodologies de treball col·laboratiu que impliquin la transferència de coneixement entre contextos, dins i entre centres educatius, com ara l'exemple dels cercles de qualitat.

11. En les dinàmiques promogudes des del territori per l'accés d'alumnat amb necessitats educatives especials als centres ordinaris, serveis educatius com l'EAP disposen de molta informació però no sempre s'utilitza, perquè els serveis territorials (o el consorci d'educació de Barcelona) acaben prenent les decisions per criteris que no són pedagògics sinó administratius. Tampoc podem afirmar que la normativa que regula aquest servei educatiu s'hagi actualitzat d'acord amb el nou marc que genera el decret d'educació inclusiva.

Repte associat: Establir mecanismes de codecisió entre serveis educatius i responsables a l'hora d'abordar l'escolarització d'alumnat amb necessitats educatives especials.

12. Els processos de saturació que pateixen els EAP limita que aquests puguin assistir de forma habitual als centres educatius i exercir funcions fonamentals que ara com ara no es veuen desenvolupades. Són quatre les més destacades: l'acompanyament a les famílies, l'orientació educativa a escoles i famílies, la coordinació i les valoracions de les necessitats educatives especials associades a trastorns d'aprenentatge.

Repte associat: Clarificar qui realitza aquestes funcions esmentades i dotar de les condicions necessàries perquè es puguin exercir per part de qui correspongui.

13. Cal constatar l'existència de dinàmiques generadores de segregació escolar, contràries al desplegament d'un sistema educatiu inclusiu. Aquestes dinàmiques es produeixen tant dins dels centres educatius com entre aquests i s'han vist agreujades amb la gestió de la pandèmia i les dinàmiques d'aïllament dutes a terme per contenir el virus, que no s'han revertit.

Repte associat: Establir processos de supervisió per part de les inspeccions d'educació i les direccions dels centres educatius per neutralitzar les dinàmiques de segregació escolar, en col·laboració amb l'EAP.

DINÀMIQUES ASSOCIADES AL NIVELL DE SISTEMA

14. Les dinàmiques educatives que proposen els programes o els centres de segones oportunitats educatives son beneficioses per a la inclusió educativa d'un tipus d'alumnat que altrament quedaria exclòs de la formació.

Repte associat: Els programes i els centres de segones oportunitats educatives haurien de gaudir dels mateixos recursos de personal, estructurals i econòmics que els centres ordinaris per poder dur a terme la seva tasca.

15. Les dinàmiques de funcionament de la formació professional no estan del tot adaptades per acollir i acompanyar tot tipus d'alumnat amb necessitats educatives especials. Sovint calen adaptacions vinculades amb les competències, amb la metodologia, amb el règim de permanència, amb l'acreditació i amb la transició al món laboral, moltes de les quals queden a voluntat del centre educatiu sense un seguiment adequat.

Repte associat: Establir un marc d'integració de la formació professional en l'estratègia de desplegament d'un sistema educatiu inclusiu, amb una especial atenció a la proposta formativa dels IFE i PFI, mantenint les adaptacions, els suports i els recursos necessaris, i impulsant una completa oferta planificada i adequada a les necessitats detectades que haurien d'habilitar per entrar al mercat laboral.

16. Afegit a les mancances del sistema de formació professional en l'àmbit de l'educació inclusiva, es constata la inexistència d'un marc de formació permanent. El dret a una educació al llarg de la vida en el cas de les persones amb necessitats educatives especials no està garantit.

Repte associat: Impulsar un marc de formació permanent reconegut i de qualitat en el qual les persones amb necessitats educatives especials hi puguin trobar satisfetes les seves necessitats formatives.

17. No existeixen dinàmiques consolidades perquè els centres d'educació especial esdevinguin CEEPSIR, ni tampoc de quina dotació econòmica han de disposar ni el personal necessari per al seu òptim funcionament.

Repte associat: Articular una estratègia consensuada per al desplegament de la normativa relativa al desplegament dels CEEPSIR.

18. La dinàmica prevista de reduir alumnat dels centres d'educació especial per incrementar-lo en els centres ordinaris no s'ha acomplert i s'ha produït un efecte invers: increment d'alumnat als centres d'educació especial.

Repte associat: Considerar el decret d'educació inclusiva com un marc, no com un punt d'arrencada o un punt d'arribada, i concebre'l des d'una missió bàsica com és l'accessibilitat.

19. L'exclusió del cicle 0-3 de l'abast del decret d'educació inclusiva limita les oportunitats per diagnosticar a aquestes edats i detectar precoçment necessitats educatives especials.

Repte associat: Enfortir els processos de detecció precoç al primer cicle d'educació infantil i facilitar el treball dels CDIAP amb l'escola bressol.

20. El sistema educatiu ha perdut eines d'avaluació sobre l'estat de la inclusió als centres com l'índex d'inclusió. Sense una estratègia de seguiment i avaluació sobre la realitat

de la inclusió en el dia a dia es fa difícil poder copsar progressos i determinar recursos.

Repte associat: Recuperar l'índex d'inclusió per mesurar com estan els centres educatius respecte la inclusió, fer plans d'accions orientats a avançar en aquest sentit, facilitant els recursos necessaris per fer-ho per part del Departament d'Educació, i realitzar una planificació centrada en cada centre.

SESSIÓ 3 (9/1/23)

La possibilitat d'un debat mensual continuat a la TAPSEI afavoreix la concreció i la focalització a mesura que passen les sessions:

- La primera sessió va ser útil per identificar el mapa general de components clau per al desenvolupament d'un sistema educatiu inclusiu.
- La segona sessió va ser útil per concretar quines havien de ser les dinàmiques relacionals eficaces entre aquests components.
- La tercera sessió va ser útil per posar el focus sobre tres d'aquestes dinàmiques, i descriure els recursos necessaris per dur-les a terme.

Les dinàmiques seleccionades, fruit dels debats anteriors i sobre les quals aprofundir, són aquestes:

- transicions educatives pre i postobligatòries
- formació de professionals sobre inclusió
- autoavaluació de centre sobre inclusió.

1. TRANSICIONS EDUCATIVES PRE I POSTOBLIGATÒRIES

- 1.1. El sistema educatiu, perquè sigui vertaderament inclusiu, també ha d'incorporar el desplegament d'estratègies, recursos i itineraris d'atenció a les NESE en el primer cicle d'educació infantil (0-3) i en l'educació postobligatòria (formació professional, batxillerat, formació de persones adultes, educació superior). Aquest desplegament pre i postobligatori ha de permetre planificar recorreguts i identificar els itineraris més adients per a cada infant des de tots els angles (social, educatiu, mèdic).
- 1.2. En la transició del primer cicle d'educació infantil al segon cicle, cal vetllar perquè els infants disposin d'un diagnòstic si presenten NESE, amb la finalitat que l'adaptació a E13 i el nou centre pugui contemplar d'entrada els suports i els recursos necessaris. Aquest diagnòstic hauria de ser realitzat pel sistema públic, reforçant i/o ampliant funcions de CDIAP i EAP, i un cop fet cal que es revisi anualment durant el segon cicle d'educació infantil. Amb tot, pel que fa als trastorns de l'aprenentatge (dislèxia, discalculia, disortografia...) caldria recomanar una intervenció preventiva des del primer indici, sense necessitat d'esperar el diagnòstic definitiu per començar a actuar.
- 1.3. Sobre les transicions que un infant amb NESE viu durant l'escolarització en l'ensenyament obligatori (Primària i ESO), cal que la normativa permeti el disseny

d'itineraris flexibles que es revisin, i reformulin, si cal anualment. La tutora hauria de ser la figura rellevant per recollir dades i evidències sobre el progrés de l'infant en el dia a dia i traslladar tota aquesta informació a l'equip pedagògic (equip docent i EAP) perquè pugui fer-se una valoració funcional de necessitats i prendre decisions. En aquest procés, cal que les famílies participin de tot el procés i presa de decisions, i s'escolti la veu del propi alumnat.

- 1.4. El disseny d'itineraris flexibles cal emmarcar-lo tant dins d'un mateix centre, itinerant entre diversos espais i recursos, com entre centres (ordinaris i d'educació especial), procurant que l'infant visqui les transicions amb naturalitat i la seguretat que li permeti integrar els aprenentatges.
- 1.5. En els processos de promoció de cicle o d'etapa, cal desvincular l'accés a beques per a l'estudi de l'èxit acadèmic i reconèixer la complexitat de circumstàncies familiars i personals que envolten els infants amb NESE, i que impedeixen obtenir les qualificacions necessàries per accedir a l'ajut. Cal evitar que qualsevol infant deixi d'estudiar per manca de recursos econòmics o transport gratuït per anar diàriament al centre.
- 1.6. En el cas específic d'alumnat que està ingressat en un centre mèdic o domiciliàriament, sigui de manera temporal o permanent, cal contemplar la introducció de la hibridesa en les activitats d'aprenentatge, combinant la presencialitat amb la participació en línia amb els grups d'iguals de referència.
- 1.7. Cal actuar amb urgència en les transicions de l'educació obligatòria a la postobligatòria, en la qual es perden informació i recursos per vetllar per una adequada adaptació a la nova etapa. Cal articular un sistema de seguiment compartit que permeti que tota l'acció pedagògica desenvolupada durant l'educació obligatòria pugui tenir continuïtat després, i garantir la continuïtat dels recursos d'una etapa a l'altra.
- 1.8. Una clau per l'èxit en les transicions educatives és enfortir la cultura de la col·laboració entre professionals. Proveir recursos que permetin el desplegament de docència protagonitzada per professionals amb diversos perfils professionals, i facilitar les condicions de treball per promoure la cooperació entre etapes i centres. Aquest canvi cultural d'entendre la docència necessita de figures referents en les zones educatives que actuïn com facilitadors i coordinadors d'aquestes col·laboracions.
- 1.9. Perquè totes aquestes mesures relacionades amb les transicions funcionin, resulta imprescindible garantir la gratuïtat en totes les etapes, de manera que no es generi un perjudici per accedir a una formació en la qual no es pugui comptar amb els recursos necessaris per fer-hi una bona adaptació.

2. FORMACIÓ DE PROFESSIONALS SOBRE INCLUSIÓ

- 2.1. La formació de professionals que intervenen en el sistema educatiu ha d'estar basada en la missió i la visió que ha de tenir un centre educatiu per impulsar la mirada inclusiva en la tasca educadora.
- 2.2. Quan parlem de formació de professionals i d'especialistes que han d'actuar en el sistema educatiu inclusiu i específicament en el context escolar, no ens podem referir exclusivament a docents. Cal atendre i vertebrar la formació específica, acompanyada de l'ajust normatiu corresponent, per adreçar-la a la

- incorporació de professionals d'altres disciplines i perfils, de l'àmbit de la salut, la rehabilitació, la teràpia, el lleure... i la imprescindible col·laboració entre professionals docents i no docents.
- 2.3. Cal dotar l'escola inclusiva amb les i els professionals necessaris, amb la formació adient, fer-ho amb coherència vers les diferents etapes educatives, cicles i necessitats dels alumnes més vulnerables.
 - 2.4. La formació inicial de professionals ha de ser diversificada pel que fa als diversos contextos educatius. Cal que un/a professional en formació inicial tingui accés a les diverses realitats amb les quals es trobarà treballant de forma directa o indirecta un cop acabi aquesta formació.
 - 2.5. La formació continuada de professionals ha de basar-se en la pràctica educadora, i vertebrar-se a partir de bancs de recursos d'experiències pedagògiques que promouen l'educació inclusiva i accessible i pràctiques educatives de referència en l'àmbit de la inclusió.
 - 2.6. En l'àmbit de la formació inicial de professionals que actuen en l'educació infantil i l'educació primària, cal que l'educació inclusiva esdevingui un element transversal a totes les assignatures universitàries i no un contingut específic d'especialització. Aquesta transversalitat cal garantir-la amb eines de seguiment i avaluació continuada, com ara l'ús de rúbriques i espais d'autoavaluació.
 - 2.7. No obstant això, cal trobar moments de formació inicial en els quals l'estudiant tingui accés a informació i formació en continguts especialitzats imprescindibles per tenir una mirada més inclusiva sobre l'alumnat. Alhora cal també preveure especialitats de formació inicial no contemplades com la de TEI (tècnica d'educació infantil) o la d'educació social amb mirada inclusiva.
 - 2.8. La formació inicial que necessita de més transformacions és la de professionals que actuen en l'àmbit de l'educació secundària. Cal eliminar el reconeixement de màsters de formació de secundària *online* que, per exemple, no disposen de tutors de pràctiques, o en el cas que existeixin, els tutors de pràctiques no realitzen cap observació d'aula i per tant no avaluen el desenvolupament de les pràctiques. Cal introduir la cultura de la col·laboració com un element clau del seu aprenentatge, mitjançant pràctiques de codocència, i mentoria de professorat de secundària expert.
 - 2.9. La clau d'una formació inicial de qualitat, tant de professionals d'educació infantil i primària com de secundària, rau en els processos de tutorització i acompanyament dels estudiants durant les seves pràctiques en centres. Aquesta tutorització cal que sigui duta a terme per professionals amb experiència docent, que puguin esdevenir models de referència, i que actuïn com autèntics mentors al llarg de tota la formació inicial, no només puntualment durant el període de pràctiques.
 - 2.10. Cal més ambició en l'àmbit de la formació continuada i centrar-la en els centres educatius. Cal planificar i desplegar una formació interna de centres intensiva i obligatòria durant dos anys, una FEI (formació en educació inclusiva) que arribi al conjunt de tot el sistema, organitzada i dinamitzada pels CEEPSIR i els CRP a cada zona educativa, i que centri les competències en tres grans àmbits: estratègies per desplegar mesures universals, addicionals i intensives; eines i recursos per planificar i desenvolupar la codocència; models i tècniques de gestió d'aula.
 - 2.11. Aquesta formació continuada intensiva cal que sigui complementada amb el disseny i implementació de xarxes de referents d'educació inclusiva a cada zona

educativa. Aquests referents, que poden ser professionals o entitats, tenen la missió d'enfortir l'aprenentatge informal entre iguals, i afavorir la creació d'un ecosistema inclusiu a la zona.

3. AUTOAVALUACIÓ DE CENTRE SOBRE INCLUSIÓ

- 3.1. Cal desenvolupar processos d'autoavaluació de centres sobre l'estat de l'educació inclusiva al seu si. Aquesta autoavaluació ha de permetre conèixer la seva situació actual, obtenir dades objectives de progrés, i plantejar propostes de millora. L'autoavaluació de centre ha de ser la base sobre la qual es construeix l'avaluació del sistema educatiu inclusiu, recollint dades quantitatives i qualitatives, i cal impulsar-la amb especial atenció en els centres i programes de segones oportunitats, en els PFI, en els IFE i en els IF.
- 3.2. L'autoavaluació de centre cal que sigui supervisada. Els actors implicats han de ser els membres de la comunitat educativa (claustrer, consell escolar, famílies, alumnat). És especialment important la participació de l'alumnat en aquest procés. Cal comptar amb una figura mentora (p.e. un expert universitari) i els resultats han de ser útils per, entre d'altres, retre comptes a la comunitat educativa.
- 3.3. Cal crear nous equips territorials que s'ocupin de monitoritzar i acompanyar els processos d'autoavaluació de centres: equips de mentors d'inclusió. Aquests professionals han de tenir una formació sòlida en processos d'avaluació, i les seves funcions han de ser supervisar, fer seguiment i, en funció dels resultats, fer propostes per optimitzar recursos (de formació, econòmics, humans) o sol·licitar-ne. Aquests equips han de cobrir tot el sistema, l'universitari també.
- 3.4. El model d'autoavaluació de centre sobre inclusió ha de basar-se en el ja utilitzat índex d'inclusió, però amb revisions i actualitzacions pertinents, de manera que els centres puguin disposar d'un instrument adaptat a la realitat catalana.
- 3.5. La realització de l'autoavaluació de centre ha de concloure amb l'elaboració d'un Pla de Millora de centre que contingui objectius específics i indicadors de seguiment. Aquest pla de millora ha de ser responsabilitat de tota la comunitat educativa, coordinat per l'equip directiu, i ha de marcar accions observables, verificables, avaluable i revisables. El pla de millora forma part del temps lectiu dels professionals del centre.
- 3.6. La seqüència de disseny i implementació del pla de millora ha de basar-se en la metodologia de recerca-acció. Un cop realitzada la fase d'elaboració del pla i determinació d'objectius, cal implementar-lo en cicles de dos-tres anys, que s'estableixen de forma continuada en el temps i s'encaixen en el pla de direcció vigent del centre.
- 3.7. El desplegament d'autoavaluacions i plans de millora en els centres cal que tingui una dimensió territorial. Els mateixos centres d'una zona han de treballar en xarxa per compartir resultats, bones pràctiques, estratègies i construir comunitats professionals d'aprenentatge transversals als centres. La dinamització d'aquestes tasques ha de ser assumida pels equips de mentoria en inclusió.

ANNEX. LLISTAT DE PROFESSIONALS QUE EL SISTEMA EDUCATIU INCLUSIU HAURIA DE CONSIDERAR PER DESPLEGAR MESURES UNIVERSALS, ADDICIONALS I INTENSIVES.

Auxiliars d'educador/a
Educatadors socials
Especialistes en audició i llenguatge, música, esports
Especialistes en discapacitat auditiva, visual
Fisioterapeuta
Infermera escolar
Integrador/a
Logopeda
Mestre/a d'educació especial
Mestre/a d'educació infantil
Mestre/a d'educació primària
Monitors de lleure (menjador, temps lliure)
Musicoterapeuta
Orientador/a
Pedagog/a
Professor/a de formació professional
Professor/a de secundària
Psicòleg/a clínic/a
Psicomotricista
Psicopedagog/a
Psiquiatra
Tècnic/a d'educació infantil
Terapeuta ocupacional
Treballador/a social
Tutor/a
Vetllador/a

**Taula
de Participació
per un Sistema
Educatiu Inclusiu**

APORTACIONS DEL GRUP DE
CATALUNYA CENTRAL I NORD

SESSIÓ 1 (2/11/22)

El sistema educatiu inclusiu es desplega a partir de dues dimensions entrelaçades: l'educativa i la social. Ambdues dimensions són indestriables, interdependents i han de ser coherents entre elles. No obstant això, es constata que si bé promovem la inclusió en el sistema educatiu, el marc social avança cap a l'exclusió de les persones i grups més vulnerables. Cal avançar en la conjugació de la inclusió en ambdues dimensions alhora, cosa que no es produeix en aquest moment.

El sistema educatiu inclusiu estableix que la inclusió ha de ser un principi d'aplicació universal al conjunt de l'alumnat. No obstant això, es constata que el lideratge i la promoció de la inclusió a l'educació continua en mans dels sectors del sistema que es dediquen a ordenar i proporcionar oportunitats d'aprenentatge a l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu, i més concretament a l'alumnat amb necessitats educatives especials. Si la inclusió és d'aplicació universal, el lideratge de la transformació educativa necessària ha de ser més distribuït.

El sistema educatiu inclusiu, per ser real, necessita de transformacions que exigeixen condicions vinculades a la ideologia i a l'economia. Cal un canvi de mentalitat, i cal una infraestructura que possibiliti les dinàmiques inclusives. No obstant això, es constata la tendència de l'administració a focalitzar la transformació en els recursos, deixant en un segon marge la transformació de les actituds. Cal promoure les dinàmiques de transformació alhora, per evitar el risc de frustrar expectatives o malbaratar recursos.

COMPONENTS D'UN SISTEMA EDUCATIU INCLUSIU

COMPONENTS DESENVOLUPATS

El grup constata l'existència de components del sistema educatiu inclusiu que ja estan desenvolupats, en són favorables, i juguen un paper clau a l'hora de construir la inclusió. L'estratègia de treball relativa a aquests components ha de ser de *reconeixement* i de *manteniment*.

Els components més destacats en el debat són:

Components ideològics

- La filosofia que configura el sistema educatiu i les seves normes, així com la voluntat política envers aquest horitzó, ambdues fonamentades en el principi d'inclusió.
- L'actitud positiva envers la inclusió per part de tota la comunitat educativa, així com la voluntat d'esdevenir agents actius en la construcció del sistema educatiu inclusiu.

Components normatius

- El decret 11/2021, de programació de l'oferta educativa i del procediment d'admissió en els centres del Servei d'Educació de Catalunya, el qual contribueix a una escolarització més equilibrada i menys segregadora. L'aplicació de l'esperit i la lletra d'aquest decret ha de permetre superar situacions no desitjades que s'han pogut produït, com ara el rebuig d'una direcció escolar a l'admissió d'un alumne, el rol descontextualitzat d'un EAP, o la rigidesa d'una inspecció educativa a l'hora de prioritzar la norma per sobre de les necessitats educatives de l'alumnat.

Components estructurals

- Les diverses xarxes i recursos per atendre les necessitats específiques de suport educatiu, i en particular les necessitats educatives especials (CRETDIC, CEEPSIR, CREDA, CREDV)
- L'existència en nombroses poblacions d'estructures comunitàries que aborden la inclusió de forma global.

Components pedagògics

- Les bones pràctiques que es realitzen en alguns entorns, que poden esdevenir referents per a la generalització – sempre i quan aquesta generalització compti amb formació i recursos per a la implantació.

COMPONENTS EN DESENVOLUPAMENT

El grup constata l'existència de components del sistema educatiu inclusiu que estan en fase de desenvolupament i que necessiten una intensificació per poder construir la inclusió. L'estratègia de treball relativa a aquests components ha de ser de *revisió* i de *promoció*.

Els components més destacats en el debat són:

Components ideològics

- La cultura dels centres escolars ordinaris i especials és favorable al principi de la inclusió, però no es concreta en mesures operatives per avançar envers el centres inclusiu.

Components normatius

- Assistim a un desplegament d'un decret, el 150/2017, que focalitza el desplegament normatiu en l'educació inclusiva, però cinc anys després està pendent de desplegar-se per complet i en tot el territori, i existeix un sentiment generalitzat d'improvisació.
- És imprescindible un marc normatiu i una partida pressupostària oberta per desplegar una educació inclusiva i garantir que no es produeixen perjudicis ni demores inacceptables a l'hora d'atendre les necessitats dels alumnes delegades

a les pròpies famílies, associacions de famílies, equips directius, entitats o fundacions privades.

- Cal apuntalar d'una manera més efectiva l'autonomia del centre ordinari a l'hora d'atendre i gestionar la inclusió del seu alumnat i les seves famílies. L'autonomia de centre ha de ser una eina que en mans d'un equip directiu format i sensibilitzat, amb capacitat per perfilar els docents i especialistes de la plantilla estable necessària per atendre i adaptar el projecte curricular a tot l'alumnat. Cal que l'autonomia s'apliqui des de la democràcia participativa i la implicació de tota la comunitat educativa i des de la màxima transparència i corresponsabilitat, mai des de l'interès particular o autoritari.

Components estructurals

- Els CEEPSIR, que acumulen un saber i experiència molt valuosa en tant que CEE, però que encara no han completat el seu procés de transició cap a un nou rol com assessors i dinamitzadors.
- Les xarxes de serveis i recursos són necessàries, però no suficients, per cobrir totes les necessitats existents pel que fa a les necessitats específiques de suport educatiu. La seva distribució en el conjunt del sistema és desigual i cal introduir un principi d'equitat, entesa com la garantia que cada alumne rebrà el suport vital que reclamen els progenitors o necessita segons barem avaluador, dins i fora del centre educatiu, durant tota la seva vida.
- Els canals de comunicació entre centres ordinaris i serveis i recursos especialitzats necessita redimensionar-se i coordinar-se amb els diferents departaments (Educació, Salut, Drets Socials,...) per tal d'implicar-los en trobar solucions eficients i sostingudes en el temps. Existeixen algunes casuístiques que requereixen d'un reenfocament urgent, com ara la relació entre terapeutes ocupacionals i els EAP a l'hora de proveir recursos o beques d'atenció a alumnat amb necessitats educatives especials.
- Existeix un nombre significatiu i diversificat de professionals especialitzats que atenen les necessitats específiques de suport educatiu. Cal garantir-ne la coordinació i fer avenços importants en la incorporació de perfils ignorats fins al moment i que poden cobrir llacunes d'especialització importants: terapeutes ocupacionals, logopedes, especialistes de l'àmbit socio sanitari. Cal repensar les funcions de les Comissions d'Atenció a la Diversitat.
- El desplegament del sistema educatiu inclusiu en el món rural reuneix un conjunt de reptes que es diferencien dels propis d'entorns urbans i que, ara com ara, no són atesos. L'escola rural pot esdevenir un entorn privilegiat per fomentar l'educació inclusiva (ràtios baixes, interaccions amb alumnes de diferents cicles). No obstant això, les NESE no es detecten prou per saturació dels EAP, que en moltes ocasions no són especialistes i han d'atendre molts centres educatius amb infinitat de casuístiques i protocols. Aquesta saturació dificulta fer diagnòstics encertats i alleugerir trastorns per manca de temps i de recursos. Cal també esmentar que les zones rurals estan allunyades de qualsevol servei per atendre l'alumnat amb NESE que no sigui l'escola o el CAP (si és que en disposen), amb problemàtiques afegides com ara el transport escolar, les plantilles inestables, especialitats itinerants, administratius compartits i d'altres.

- Els sistemes de seguiment dels serveis i xarxes de suport a l'educació inclusiva en els centres ordinaris requereixen d'un seguiment i avaluació més continuat i amb conseqüències per a la millora d'aquests.
- La coordinació entre el sistema educatiu i el sistema sanitari cal que sigui més intensa i amb espais més estables de coordinació. Aquesta coordinació ha de ser més ambiciosa, no deixar excloses les famílies afectades, i escoltar les peticions del mateix alumnat, perquè esdevinguin part de la solució i no del problema.

Components pedagògics

- La formació del conjunts dels professionals de l'educació per implementar un disseny universal de l'aprenentatge és dèbil. Cal valorar el professorat que es vol formar en especialitats de postgrau per omplir un buit estructural de la seva formació inicial i subratllar la necessitat d'una formació continuada dels EAP d'alt nivell.
- Els processos de detecció precoç de necessitats educatives especials, en especial en l'etapa 0-3, existeix però és insuficient. Els infants de 0-3 anys mereixen els mateixos recursos i disposicions que els infants de 3-6. Es necessita una nova mirada cap a l'atenció a la diversitat a l'escola bressol, sovint no contemplada per no ser un ensenyament obligatori ni universal i superar greus mancances: els EAP no hi intervenen, els CDIAP fan una coordinació amb els infants que ja tenen detectats però no fan prevenció, no es disposen d'hores de vetllador, i les ràtios són més altes.
- Els equips directius dels centres ordinaris i especials han de poder disposar de més temps i espais per a liderar pedagògicament el desplegament del sistema educatiu inclusiu.

COMPONENTS NO DESENVOLUPATS

El grup constata l'existència de components del sistema educatiu inclusiu que no estan desenvolupats, sigui perquè no funcionen o bé perquè manquen a l'hora de construir la inclusió. L'estratègia de treball relativa a aquests components ha de ser de *planificació* i *d'implantació*.

Els components més destacats en el debat són:

Components ideològics

- Posicionar l'alumnat al centre del sistema educatiu inclusiu continua essent encara un aspecte fonamental no assumit ni desenvolupat. Aquest aspecte és especialment greu quan ens trobem en territoris amb presència de població en situació de vulnerabilitat, o situacions de fractura social entre grups diversos en un mateix espai de convivència.
- L'aposta per un sistema educatiu inclusiu ha de ser prioritària, estructural, general i permanent en el temps, amb una orientació clara i compartida per tots els actors i actrius del sistema. Una aposta oberta, flexible als canvis i necessitats emergents

dels infants i persones que conviuen en l'entorn educatiu, facilitant també la innovació i la recerca educativa.

Components estructurals

- Cal una revisió profunda de les ràtios per aula a la baixa, amb la finalitat de garantir una atenció més personalitzada de l'alumnat.
- El volum de gestió administrativa en general, i el relatiu a l'atenció a la diversitat i la inclusió en particular, impedeixen la dedicació de temps a les transformacions i la innovació necessàries per consolidar el sistema educatiu inclusiu.
- Existeixen centres ordinaris en algunes zones del país que no disposen d'accés a la totalitat dels recursos necessaris per una atenció de qualitat de les necessitats específiques de suport educatiu, amb especial atenció a les necessitats educatives especials. Avançar cap a la inclusió amb equips multidisciplinaris serà un benefici per tothom.
- Resulta imprescindible avançar envers la construcció del sistema educatiu inclusiu des de la zona educativa com unitat bàsica d'ordenació i de gestió dels recursos, i el centre com espai de desplegament d'una estratègia compartida.
- Existeixen pràctiques d'ús de recursos de la xarxa d'atenció a les necessitats específiques de suport educatiu que no es corresponen amb la finalitat inicialment pretesa. Cal explicar bé i ser molt estrictes en l'aplicació dels recursos i establir mecanismes de detecció i correcció d'aquestes pràctiques.
- Resulta necessari ampliar l'espectre de cobertura del sistema educatiu inclusiu al primer cicle de l'educació infantil, en tant que espai òptim per la detecció precoç de necessitats específiques de suport educatiu. Els recursos i les xarxes de suport per aquest cicle són insuficients o inexistents.

Components pedagògics

- La formació inicial i continuada del professorat s'assenyala com un dels factors més urgents i necessaris de transformar per assolir un sistema educatiu inclusiu. Pel que fa a la inicial, la universitat ha de fer un procés profund de transformació d'aquesta formació inicial –amb especial atenció a l'educació secundària– perquè l'educació inclusiva sigui veritablement universal.
- Existeix una dispersió metodològica a l'hora d'atendre les necessitat específiques de suport educatiu que no afavoreix una unitat de criteri que faciliti la coordinació. Cal un marc global que serveixi de fil conductor per al conjunt d'etapes i institucions educatives, i un coneixement aprofundit de les metodologies d'aprenentatge per a cada moment del cicle vital de totes les persones.

SESSIÓ 2 (1/12/22)

Les dinàmiques analitzades al voltant del sistema educatiu inclusiu han girat al voltant de dos grans eixos:

- Un eix relatiu a les dinàmiques socials de transformació envers una mentalitat inclusiva. Es diagnostica manca de transferència i d'interferències entre la comunitat educativa i la societat pel que fa a la inclusió. Aquest eix s'ha estructurat a partir de reflexions sobre el *model* d'educació inclusiva, i sobre els processos de *sensibilització* social.
- Un eix relatiu a la governança del sistema educatiu inclusiu. Es diagnostica manca de comunicació i d'articulació entre els diversos nivells del sistema. Aquest eix s'ha estructurat a partir de reflexions sobre *coordinació* entre actors responsables i processos de *gestió* del sistema.

EIX RELATIU A LES DINÀMIQUES SOCIALS DE TRANSFORMACIÓ ENVERS UNA MENTALITAT INCLUSIVA

DINÀMIQUES ASSOCIADES AL MODEL D'EDUCACIÓ INCLUSIVA

1. Una dinàmica enfortida del sistema educatiu inclusiu requereix d'una valoració més positiva de l'educació i de l'aprenentatge com motors de desenvolupament i transformació. Aquesta dinàmica passa per entendre l'escola com un entorn educatiu inclusiu *per se*, sense necessitat d'etiquetatge, una escola de tothom i per tothom.

Repte associat: Humanitzar l'educació, reforçar l'educació com un dret indiscutible de tota persona, destacar els processos educatius des del seu vessant comunicatiu i no instrumental, ressaltar el seu valor intrínsec inclusiu com un pilar fonamental. Humanitzar l'educació significa garantir una educació de lliure accés i continuada al llarg de la vida, sense discriminació, en etapes preobligatòria, obligatòria i postobligatòria. Els poders públics han de garantir amb els impostos la gratuïtat, sense discriminacions, atorgant els suports continuats vitals, alimentaris, de reforç, terapèutics, de transport escolar i les adaptacions curriculars necessàries.

2. Les dinàmiques de funcionament del sistema educatiu i de l'aplicació del decret 150/2017, generen una inèrcia que acaba prioritzant les mesures intensives en detriment de les mesures universals. L'efecte d'aquesta inèrcia és la mala planificació i una ineficàcia que impedeix el ple desplegament de la mirada inclusiva al conjunt del sistema.

Repte associat: Establir dinàmiques que permetin focalitzar la prioritat del desplegament del sistema educatiu inclusiu en les mesures universals.

3. Les dinàmiques que es produeixen de forma natural en els territoris (delegacions territorials) a l'hora de desplegar un sistema educatiu inclusiu sovint no troben un reflex en el marc organitzatiu i normatiu general, comú a tots els territoris. L'impacte d'aquesta manca d'encaix entre realitat i model es nota en la distribució desigual de recursos o en les dificultats per donar resposta a especificitats no contemplades en la norma.

Repte associat: Establir dinàmiques de funcionament territorial que es regeixin pel principi de flexibilitat i d'adaptabilitat, mitjançant una estratègia territorial d'impuls al sistema educatiu inclusiu. De les lliçons de la pandèmia, moment en el qual les famílies que no portaven els seus infants als centres escolars per manca de mesures de seguretat van ser tractades com absentistes, hem d'aprendre a practicar més l'empatia i tenir marge per flexibilitzar la rigidesa de la normativa que, si acaba perjudicant, deixa de ser útil i acaba esdevenint un instrument de coacció allunyat dels valors de la bona educació.

4. Falta una dinàmica de visibilització de les bones pràctiques que existeixen en l'àmbit territorial i local.

Repte associat: Establir mecanismes per a la difusió de les bones pràctiques existents, estudiar la viabilitat de realitzar-lo a través del mapa de recursos. El mapa de recursos pot esdevenir una eina útil per saber en quins territoris falten recursos, amb la intencionalitat de seguir dotant tots els centres dels que siguin necessaris per atendre correctament l'alumnat segons les seves necessitats, mai utilitzar-los com un instrument de segregació.

DINÀMIQUES ASSOCIADES ALS PROCESSOS DE SENSIBILITZACIÓ SOCIAL

5. El sistema educatiu inclusiu necessita que simultàniament s'inverteixin fortes dosis de sensibilització i empatia sobre la inclusió al conjunt de la ciutadania, dos principis imprescindibles per dinamitzar el Decret d'inclusió sense els quals la comunitat educativa no sempre utilitza tot el seu potencial per fer-ho possible. La comunitat educativa ha de poder generar xarxes que plantegin reflexions desafiantes a la lògica escolar actual, i donar veu a totes les persones que proposen alternatives fonamentades en la inclusió.

Repte associat: Establir mecanismes de suport a les xarxes que treballen per la sensibilització de la comunitat educativa, en particular, i de la societat, en general, sobre el valor de la inclusió.

6. Els mitjans de comunicació no acostumen a proporcionar productes audiovisuals en els quals s'hi pugui trobar una mirada inclusiva coherent amb la que es proposa des del sistema educatiu.

Repte associat: Elaborar productes televisius adreçats al conjunt de la ciutadania que permetin un accés massiu a la població i que responguin als valors i els principis de la

inclusió, tal com es vol promoure en el sistema educatiu, des d'un enfocament universal. Exemples de productes poden ser una sèrie televisiva o una edició de La Marató de TV3.

7. Les dinàmiques de desplegament del sistema educatiu inclusiu sovint es troben limitades en l'àmbit territorial per la manca de persones i/o col·lectius referents.

Repte associat: Establir directoris de referents territorials que impulsin dinàmiques compartides de sensibilització en els seus àmbits locals de referència, amb una especial atenció a les famílies i les seves associacions.

8. Resulta important establir i/o reforçar espais de conversa, de diàleg, de debat al voltant de la inclusió en l'àmbit local. Aquests espais poden esdevenir entorns privilegiats per a la formació continuada de tots els membres de la comunitat educativa (professorat, alumnat, famílies, administració local, entitats i associacions locals).

Repte associat: Establir plans de formació continuada adreçats al conjunt de la comunitat educativa, que estiguin a l'abast i que incorporin com fita principal el canvi de mentalitat cap a una educació i una societat més inclusives.

9. El lideratge de la transformació envers un sistema educatiu inclusiu no pot recaure en una única figura sinó que ha de ser tasca d'equip, format per professionals experts en educació inclusiva que puguin facilitar dinàmiques de conscienciació i canvi en l'àmbit local.

Repte associat: Establir equips psicopedagògics amb una mirada multidisciplinària i transversal en l'àmbit territorial local, que puguin activar processos de detecció, avaluació, acompanyament, millora de l'accessibilitat i formació als centres educatius i tota la seva constel·lació d'espais (dins i fora aula, espais formals i informals, actuacions curriculars i no curriculars). Ens interessa tenir una mirada multidisciplinària perquè malauradament el grau d'errors diagnòstics o de detecció precoç existent ens aboca al malbaratament de recursos i a l'abandonament prematur. Cal trobar el consens de totes les parts (alumnat, famílies, equip docent, equip psicopedagògic, terapèutic, especialistes de reforç...) per avançar de la mà i potenciar els talents de cada alumne, no per evidenciar limitacions.

EIX RELATIU A LA GOVERNANÇA DEL SISTEMA EDUCATIU INCLUSIU

DINÀMIQUES ASSOCIADES ALS CONTEXTOS DE COORDINACIÓ ENTRE ACTORS

10. El sistema educatiu, perquè esdevingui inclusiu, ha d'establir dinàmiques de funcionament integrat amb la resta de sistemes que configuren l'administració: sistema sanitari, sistema d'atenció social, sistema laboral, sistema de promoció de la infància i la joventut.

Repte associat: Establir dinàmiques de treball integrat entre els sistemes responsables de la inclusió educativa, tant en l'àmbit nacional com territorial (delegacions territorials). La finalitat és garantir els suports necessaris per aconseguir estabilitat familiar. Aquesta estabilitat és la que ha de permetre que l'alumnat pugui centrar-se a assolir l'èxit educatiu en un sentit ampli.

11. Resulten especialment rellevants les dinàmiques de treball integrat entre el sistema educatiu i el sistema sanitari, per l'impacte que aquestes impregnen en l'atenció personalitzada d'alumnat amb necessitats educatives especials. Aquestes dinàmiques funcionen quan existeixen protocols que defineixen actors, funcions i procediments, de manera que els processos són identificables, explicables i avaluables.

Repte associat: Establir protocols de treball integrat entre el sistema educatiu i el sistema sanitari a nivell territorial, impulsats per equips de coordinació d'especialistes que disposen d'espais horaris i lloc de trobada específics i un pla de treball anual. Prendre com a referència els protocols adreçats a la detecció precoç, tractament i acompanyament d'alumnat amb TEA.

12. En aquesta articulació entre sistema educatiu i sistema sanitari, una figura que pot resultar clau per l'èxit d'aquesta coordinació en el context local és la infermera escolar o l'infermer escolar. Aquesta figura pot assumir funcions que en l'actualitat estan assumides pel professorat o per vetlladors/es en els centres ordinaris, o pel professorat especialista en centres d'educació especial, sense el coneixement especialitzat ni la pràctica professional que requereix una atenció sanitària específica.

Repte associat: Establir dinàmiques de treball articulat entre escola i centre de salut en l'àmbit local per garantir l'atenció sanitària que requereix alumnat amb necessitats educatives especials durant el temps escolar.

13. Les dinàmiques d'impuls del sistema educatiu inclusiu són sectoritzades. L'especialització necessària per atendre algunes necessitats educatives especials acaba esdevenint exclusivitat de funcions. La posada en marxa de mesures de suport addicional, i sobretot intensiu, estableix dinàmiques en les quals els professionals generalistes no sempre se senten cridats a implicar-s'hi.

Repte associat: Establir dinàmiques de governança que provoquin una transformació global i sistèmica del sistema educatiu inclusiu.

DINÀMIQUES ASSOCIADES ALS CONTEXTOS DE GESTIÓ

14. Unes dinàmiques que provoquen distorsions i sobrecàrrega de treball als centres ordinaris són les externalitzacions de serveis especialitzats, pel volum de gestió addicional que impliquen i la coordinació extraordinària que exigeixen.

Repte associat: Tendir a la internalització dels serveis especialitzats a l'administració pública per generar dinàmiques simplificades i amb menys responsabilitat de gestió per part dels centres ordinaris. En una societat de drets i del benestar, resulta necessari tenir en plantilla estable figures professionals com infermeres escolars, educadores socials, terapeutes ocupacionals i tots aquells professionals que siguin necessaris per atendre i millorar la qualitat de vida de la comunitat educativa posant al centre les necessitats de l'alumnat, per potenciar i adaptar-se coordinadament als seus talents.

15. Una dinàmica de funcionament d'un pressupost obert i flexible per desplegar el sistema educatiu inclusiu ha de dur-se a terme sota un principi de transparència i d'agilitat.

Repte associat: Establir un mecanisme àgil i transparent de seguiment del pressupost adreçat al desplegament del sistema educatiu inclusiu, amb una actualització a temps real i amb informació a l'abast de qualsevol ciutadana.

16. Una altra de les dinàmiques que resulta negativa és la relativa a la forma com es prenen les decisions polítiques que afecten directament les persones i els centres educatius que despleguen la inclusió educativa. Aquestes dinàmiques se situen en un nivell d'informació unidireccional, sense consulta ni codecisió per part de les persones implicades i sense temps per a la preparació dels canvis que calgui impulsar. El sistema actual de detecció/avaluació precoç previ a la pandèmia ha col·lapsat, i aquesta l'ha agreujat. En molts casos, perquè un alumne disposi d'un pla individualitzat (PI) poden passar alguns cursos o etapes educatives perquè tot ha de passar per la signatura de l'EAP, CSMIJ, CDIAP, i la llista d'espera fa que alguns alumnes acabin somatitzant i patint un bloqueig psicològic. Algunes famílies desateses, o amb diagnòstics equivocats, acaben pagant els serveis de detecció/diagnosi i teràpies fora del sistema públic.

Repte associat: Generar dinàmiques més participatives i respectuoses amb la realitat territorial i local de cada entorn.

17. Les dinàmiques de desplegament del sistema educatiu inclusiu no disposen d'un sistema d'avaluació establert que permeti valorar-ne els resultats i els impactes, i faciliti l'adopció de mesures de millora.

Repte associat: Establir protocols d'avaluació continuada dels processos d'impuls del sistema educatiu inclusiu, a nivell nacional, territorial i local. Fer ús de sistemes d'indicadors clars que permetin reconèixer les necessitats dels centres educatius i establir marcs de millora. El sistema d'avaluació hauria de tenir criteris inicials de quins recursos "professionals" fan falta. Una mesura universal seria establir la presència d'un/a mestre/a més en la majoria d'aules amb un percentatge important de NESE, amb competències professionals i experiència en atenció a la diversitat.

SESSIÓ 3 (12/1/23)

La possibilitat d'un debat mensual continuat a la TAPSEI afavoreix la concreció i la focalització a mesura que passen les sessions:

- La primera sessió va ser útil per identificar el mapa general de components clau per al desenvolupament d'un sistema educatiu inclusiu.
- La segona sessió va ser útil per concretar quines havien de ser les dinàmiques relacionals eficaces entre aquests components.
- La tercera sessió va ser útil per posar el focus sobre tres d'aquestes dinàmiques, i descriure els recursos necessaris per dur-les a terme.

Les dinàmiques seleccionades, fruit dels debats anteriors i sobre les quals aprofundir, són aquestes:

- Desplegament de les mesures universals.
- Detecció de NEE i mecanismes de presa de decisions.
- Formació de professionals sobre inclusió.

DESPLÈGAMENT DE LES MESURES UNIVERSALS

- 3.8. Les mesures universals han de ser el tronc vertebrador del sistema educatiu inclusiu. Aquestes mesures permeten donar resposta a tot el conjunt de l'alumnat amb igualtat d'oportunitats, facilitar el seu accés a l'aprenentatge, garantir-ne la seva presència, progrés i participació a l'aula, i promoure el canvi social. L'educació basada en mesures universals ha de ser un pilar fonamental de la nostra societat, respectant les diverses opcions i garantint els drets infantils sense discriminar per la titularitat del centre educatiu o des del domicili.
- 3.9. La clau del desenvolupament de les mesures universals consisteix a desplegar actuacions, utilitzar eines i dissenyar estratègies que siguin adients per a tots i cadascun dels alumnes i les alumnes del centre educatiu, en tant que punt de partida del procés educatiu. Aquest desenvolupament ha de formar un continu en el qual es detectin necessitats, es realitzin accions i s'avaluïn progressos amb tot l'alumnat.
- 3.10. Cal dissenyar i implantar una nova cultura i tecnologia d'elaborar els materials didàctics quan volem impulsar les mesures universals. La digitalització pot esdevenir una eina útil perquè l'alumnat assoleixi l'aprenentatge segons el seu ritme biològic bo i adaptant-se a la diversitat de nivells que conviuen a l'aula. Amb tot, els formats no són universals. Per posar un exemple, cal proporcionar llibres en pdf desbloquejat als centres educatius, de manera que tot l'alumnat hi pugui accedir amb independència de quina sigui la seva capacitat visual (vidents, baixa visió i cecs).
- 3.11. La responsabilitat del desenvolupament de les mesures universals ha de recaure en el conjunt de la comunitat educativa, no només dels professionals dels centres educatius o dels recursos associats als serveis educatius. El disseny de les mesures universals ha d'implicar totes les persones que intervenen en el creixement personal de l'alumnat. Tot això no resulta contradictori amb la necessitat que el primer responsable d'implementar les mesures universals sigui l'administració educativa,

la qual ha de vetllar per la creació de les condicions necessàries que possibilitin la planificació i desplegament d'aquestes mesures universals. En aquest sentit, és indispensable repensar: les ràtios escolars, els marc horaris del personal docent i laboral d'atenció educativa (mancat d'espais per una bona coordinació i treball en equip i per una bona acció tutorial i acompanyament de l'alumnat), els recursos humans i materials necessaris, les infraestructures, models organitzatius més flexibles, entre d'altres.

- 3.12. El disseny universal de l'aprenentatge ha de respondre a la seqüència coneguda: motivació, representació i expressió. Quan un centre educatiu introdueix el disseny universal de l'aprenentatge, tot el conjunt de la comunitat educativa ha d'adoptar-lo, construint un context comú i un projecte coherent en les seves parts.
- 3.13. Una condició bàsica del disseny universal de l'aprenentatge és la capacitació d'aquelles i aquells que l'han d'emprendre. No només hem d'associar-ho a aspectes formatius vinculat amb competències, sinó també a aspectes actitudinals i vocacionals que són necessaris per a la construcció d'una nova cultura educativa i social vinculada a la inclusió. Una cultura que només pot créixer si existeix planificació, sistematització, modelatge i acompanyament.
- 3.14. Pensant en el professorat, protagonista del desenvolupament de les mesures universals, cal donar eines perquè aquest sigui competent a l'hora d'analitzar la relació entre un recurs com mesura universal i una necessitat educativa. En aquest sentit, resulta clau l'acció tutorial i un desenvolupament curricular centrat en l'alumnat.
- 3.15. El disseny universal d'aprenentatge no ha de quedar limitat per condicions espaials ni temporals. Ha de ser nuclear de la proposta educativa en tot moment, a totes les etapes, considerant la singularitat que requereix l'alumnat segons la seva maduresa i la diversitat del conjunt. I ha de desenvolupar-se a tot arreu: dins i fora de l'aula, dins i fora del centre educatiu, en el context comunitari.

DETECCIÓ DE NESE I MECANISMES DE PRESA DE DECISIONS

- 3.16. El sistema de detecció d'alumnes NESE ha de servir per identificar i eliminar les barreres de tot tipus que impedeixen una plena inclusió de l'alumnat que en té: simbòliques, econòmiques, actitudinals, contextuais i d'altres. Cal eliminar aquestes barreres per possibilitar l'accés i la participació en el procés educatiu.
- 3.17. Aquesta detecció cal que es realitzi en primera instància per part de les figures tutores, que conviuen cada dia amb l'alumnat a l'aula i disposen d'una informació completa de les seves possibles necessitats que no queden cobertes a causa de les barreres que imposa el sistema. Cal que les figures tutores rebin el suport de professionals de l'EAP per ordenar i sistematitzar la informació recollida.
- 3.18. Aquesta detecció ha de venir acompanyada posteriorment d'un diagnòstic efectuat pel sistema educatiu i sanitari públic a través dels equips de professionals existents (EAP en alguns àmbits, CDIAP, CSMIJ, pediatria), sense cost per a les famílies i amb una participació activa d'aquestes durant el procés de diagnòstic i presa de decisions sobre un possible tractament, si escau.
- 3.19. Un cop efectuat el diagnòstic, el centre educatiu ha de planificar un pla de treball (PI), amb l'assessorament de l'EAP si escau, amb totes les mesures i suports

que siguin necessaris per ajustar la resposta educativa a les necessitats d'aquell/a alumne/a, incidint en el context i en les barreres d'aprenentatge. Cal vetllar per l'existència dels recursos suficients per garantir la resposta educativa més adequada.

- 3.20. En les etapes d'educació infantil i primària, les mestres d'educació especial i les orientadores de l'ESO juguen un rol important de coordinació d'aquests recursos. Cal promoure l'existència de figures homòlogues a l'escola bressol i a la secundària post obligatòria. Cal potenciar els Serveis Educatius, integrats per professionals especialistes en l'àmbit de les NESE i l'escola inclusiva, com els principals actors en l'assessorament a centres, docents i famílies; un assessorament centrat en el context escolar i en la superació de les barreres d'aprenentatge.
- 3.21. Cal que cada zona educativa, en el marc de cada delegació territorial o el consorci d'educació de Barcelona, estableixi un circuit contextualitzat per articular aquests recursos amb els diferents centres educatius, i en estreta comunicació amb les famílies de l'alumnat.
- 3.22. És important el diagnòstic precoç, basant-se en el principi de "com més aviat, millor". El diagnòstic precoç és fonamental quan parlem d'inclusió i cal reconèixer la tasca de professionals experts en el tema, com per exemple les i els terapeutes ocupacionals, que ofereixen suport i poden tramitar les beques terapèutiques perquè ningú quedi desatès. La traducció d'aquest principi de "com més aviat, millor" a la pràctica significa que tots els professionals de l'educació, amb independència de quin sigui el seu rol, han d'estar atents de forma permanent a qualsevol indici de qualsevol infant que pugui ser susceptible de tenir NESE. Cal que el sistema passi d'una actitud més reactiva a una de proactiva a l'hora de promoure la detecció precoç.
- 3.23. L'espai natural per a la detecció precoç és el centre educatiu i tots els espais que aquest implica (aula, espais informals, menjador, extraescolars). Cal efectuar la detecció en els àmbits habituals de convivència i les valoracions han de ser relatives als contextos específics on es manifesten les possibles necessitats. El centre educatiu és clau per a la detecció i també per al tractament.

FORMACIÓ DE PROFESSIONALS SOBRE INCLUSIÓ

- 3.24. La formació continuada de professionals ha de respondre a metodologies basades en el modelatge i en la col·laboració. Ha de tenir un enfocament multidisciplinari i s'ha de desenvolupar en contextos formatius de treball en xarxa. Aquest modelatge i col·laboració s'ha de fer especialment present en els moments de transició de l'alumnat, protagonista dels processos d'ensenyament i d'aprenentatge, el qual ha de poder veure garantit un traspàs de coneixement sobre ell entre l'equip de professionals de l'etapa anterior i la posterior.
- 3.25. En l'àmbit de la formació inicial de professionals que actuen en l'educació infantil i l'educació primària, cal que l'educació inclusiva esdevingui un element transversal a totes les assignatures universitàries i no un contingut específic d'especialització. Aquesta transversalitat cal garantir-la amb eines de seguiment i avaluació continuada, com ara l'ús de rúbriques i espais d'autoavaluació.
- 3.26. No obstant això, cal trobar moments de formació inicial en els quals l'estudiant tingui accés a informació i formació en continguts especialitzats imprescindibles per

tenir una mirada més inclusiva sobre l'alumnat. En concret, resulta essencial que la formació inicial garanteixi que l'estudiant adquireixi coneixements i competències sobre com acompanyar les transicions d'etapa de l'alumnat amb NESE, com gestionar la informació de tot l'alumnat en clau inclusiva, de quina manera desplegar mesures universals addicionals i intenses, i eines diagnòstiques i plans de treball.

- 3.27. La clau d'una formació inicial de qualitat, tant de professionals d'educació infantil i primària com de secundària, rau en els processos de tutorització i acompanyament dels estudiants durant les seves pràctiques en centres. Aquesta tutorització cal que sigui duta a terme per professionals amb experiència docent, que puguin esdevenir models de referència i que actuïn com autèntics mentors al llarg de tota la formació inicial, no només puntualment durant el període de pràctiques.
- 3.28. Cal més ambició en l'àmbit de la formació continuada i centrar-la en els centres educatius. Cal planificar i desplegar una formació de cultura i pràctiques inclusives als centres educatius, que arribi al conjunt de tot el sistema educatiu, liderada i implementada per experts i especialistes en educació inclusiva del propi Departament d'Educació, amb un rol protagonista per part dels Serveis Educatius.
- 3.29. Aquesta formació continuada intensiva cal que sigui complementada amb el disseny i implementació d'un assessorament col·laboratiu en matèria d'educació inclusiva a cada zona educativa. El Departament d'Educació hauria de vetllar per implementar una formació de qualitat en pràctiques inclusives als centres educatius, amb referents amb elevats nivells d'expertesa, formats i que formin part del mateix Departament d'Educació. Les estructures per portar a terme aquests assessoraments estan creades i cal potenciar-les.

**Taula
de Participació
per un Sistema
Educatiu Inclusiu**

SÍNTESI

INTRODUCCIÓ

La Taula de Participació per un Sistema Educatiu Inclusiu (TAPSEI) pretén esdevenir un espai de trobada de la comunitat educativa per dialogar i compartir reflexions sobre com arrelar la cultura de la diversitat al cor del sistema educatiu. Cal parlar-ne, perquè al si de la nostra comunitat educativa coexisteixen pluralitat d'enfocaments i mirades sobre com enfortir aquest arrelament.

Catalunya disposa d'un marc normatiu avançat, que defineix el full de ruta perquè la diversitat resulti un riquesa, no només *de iure* sinó també *de facto*, al si del sistema educatiu. Parlem del decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, el qual ha contribuït de manera decisiva a impulsar la cultura de la inclusió per enfortir aquesta cultura de la diversitat.

Cal dialogar i reflexionar sobre quines passes hem d'emprendre perquè es redueixi la distància entre el model de sistema educatiu inclusiu que aquest decret defineix i la realitat del món educatiu actual a casa nostra. Una distància severament marcada per la manca d'un context social en el qual diversitat i inclusió encara no formen part de l'hegemonia cultural i social: el sistema educatiu inclusiu no és viable sense que aquest s'articuli amb un sistema social inclusiu.

També cal dialogar i reflexionar sobre com construir un sistema educatiu inclusiu, en tant que aquest va molt més enllà del que podem concebre com un sistema escolar inclusiu. Sabem que l'educació és més que l'escolarització, i el diàleg i la reflexió sobre educació inclusiva han d'incorporar l'educació no formal i informal i promoure l'equitat educativa en el fora-escola. El sistema educatiu inclusiu només pot ser-ho si encaixa amb una lògica d'educació 360.

Les dotze sessions de debat d'aquest primer cicle de la TAPSEI han permès dialogar i reflexionar sobre com abordar aquests grans reptes. Després del treball dut a terme, podem afirmar que és possible avançar cap a un sistema educatiu inclusiu, perquè la comunitat educativa disposa dels components, les dinàmiques i les condicions clau per a una transformació de la cultura escolar en clau inclusiva. Amb tot, la feina feta també ens ha permès identificar les absències, les interferències, les barreres i les disfuncions que impedeixen avançar més ràpid i més lluny, i que han de ser objecte d'intervenció immediata. En aquest document resumim i organitzem aquestes absències, interferències, barreres i disfuncions en deu eixos, que assenyalen els principals desafiaments que cal considerar.

COMPONENTS DEL SISTEMA EDUCATIU INCLUSIU

El diàleg i la reflexió sobre els COMPONENTS del sistema educatiu inclusiu han estat intenses i extenses. Les participants han aportat coneixement i experiència sobre quins haurien de ser els components clau d'aquest sistema. A l'hora de realitzar una síntesi de les principals aportacions, cal destacar més les absències que les presències:

1. L'absència de les veus dels principals protagonistes: l'alumnat i les seves famílies. La veu de l'alumnat en general, i de l'alumnat amb NESE en particular, no acostuma a formar part dels debats ni la presa de decisions que els afecta de forma directa. La veu de les famílies de l'alumnat no acostuma a considerar-se en els processos de detecció, d'orientació o d'acompanyament.

El sistema educatiu inclusiu necessita que...

... les aules siguin espais d'acollida de la diversitat en els quals la veu de l'alumnat sigui coneguda i reconeguda, i on les famílies puguin ser escoltades pel que fa a les necessitats i els reptes de les seves filles i els seus fills.

... els centres siguin contextos acollidors en els quals la participació d'alumnat i famílies resulta autèntica, i garanteixin que el projecte educatiu respongui a les necessitats reals viscudes per part dels seus protagonistes.

... les zones educatives siguin entorns en els quals l'alumnat i les famílies troben espais de participació i d'acollida per compartir reptes i solucions a les realitats que viuen en els seus diferents centres.

El repte del sistema en aquest punt és facilitar que les veus d'alumnat i famílies s'escoltin més i millor, i per això cal establir una plataforma estable de participació, preferentment associada a la TAPSEI, en la qual qualsevol alumne o família pugui expressar la seva proposta de millora per enfortir el sistema educatiu inclusiu i rebre una resposta de l'administració, contextualitzada i adaptada a la seva pròpia realitat –sense perjudici de la funció de queixa que correspongui fer en d'altres instàncies, si escau.

2. L'absència de pràctiques inclusives de professorat en exercici en la seva tasca quotidiana, l'absència de professionals no docents imprescindibles per fer realitat el projecte de sistema educatiu inclusiu, i l'absència de referents adults amb NESE als centres. Bona part del professorat continua tenint dificultats per treballar des d'un currículum que inclou un disseny universal per a l'aprenentatge amb el conjunt del seu alumnat. Molts professionals imprescindibles per atendre les necessitats de tot l'alumnat en general, i de l'alumnat amb NESE en particular, no tenen cabuda en la vida quotidiana d'aquest, i la seva absència obstaculitza l'eliminació de les barreres que impedeixen la plena inclusió. L'absència de referents adults amb NESE, ja sigui de forma directa com a professionals, o de forma indirecta en la xarxa de suports a la inclusió, fa que es perdin oportunitats per avançar.

El sistema educatiu inclusiu necessita que...

... les aules comptin amb professorat que disposa d'una forta capacitat pedagògica general i tinguin les eines suficients per implementar un disseny universal per a l'aprenentatge, unes aules on hi puguin entrar tots aquells professionals que siguin necessaris per satisfer les necessitats de tot l'alumnat.

... els centres comptin amb plantejaments institucionals elaborats per tot el professorat en clau inclusiva, projectes vius que son causa i efecte de la cohesió d'equip educatiu (projecte educatiu, projecte curricular, projecte lingüístic, projecte de convivència, NOFC).

... Les zones educatives comptin amb tots aquells professionals i serveis educatius que siguin necessaris per donar resposta a les necessitats que sorgeixin en els centres del seu territori, de l'àmbit de la salut, de l'àmbit social, de l'àmbit laboral, de l'àmbit de cultura, de l'àmbit de joventut.

El repte del sistema en aquest punt és garantir que tot l'alumnat és acompanyat en el seu creixement per professorat amb actitud inclusiva i professionals que faciliten la superació de les barreres que impedeixen la plena inclusió, i per a això cal establir una normativa d'ordenació dels perfils professionals del sistema educatiu en clau inclusiva. Aquesta normativa ha de superar els desencontres entre competències professionals i requeriments de titulació, i vincular necessitats amb recursos.

3. L'absència d'una perspectiva d'educació inclusiva al llarg de la vida. En clau temporal, el sistema educatiu inclusiu concentra la seva acció en les etapes d'ensenyament obligatori i no abasta de forma generalitzada l'etapa prèvia del primer cicle 0-3 de l'educació infantil, ni de l'educació postobligatòria, de les persones adultes o de l'educació superior.

El sistema educatiu inclusiu necessita que...

... les aules d'escola bressol esdevinguin espais acollidors i inclusius en els quals l'observació dels infants permeti, si escau, una identificació precoç de necessitats educatives; i que les aules de formació professional, educació de persones adultes i de la universitat esdevinguin espais segurs que proporcionen oportunitats d'aprenentatge per a tothom.

... els centres articulin processos de transició eficaços per a tot l'alumnat en general, i per a l'alumnat amb NESE en particular, a l'hora de canviar d'etapa o d'institució, i que cada alumne trobi en el nou context una continuïtat educativa que li permeti seguir aprenent.

... les zones educatives articulin espais de coordinació de les propostes formatives, dels serveis educatius i dels recursos d'atenció a les NESE entre els diferents centres que cobreixen diferents etapes educatives.

El repte del sistema en aquest punt és ampliar l'abast del decret d'educació inclusiva al cicle 0-3 d'educació infantil, a la formació professional, a l'educació de les persones adultes i a la universitat, mitjançant un articulat, unes mesures i un finançament que facin viable l'aposta per una educació al llarg de la vida per a totes les persones.

4. L'absència d'una perspectiva comunitària de l'educació. Des d'una perspectiva dels contextos d'actuació educativa, el sistema educatiu inclusiu concentra la seva acció en l'àmbit escolar i no abasta de forma generalitzada els espais d'educació no formal, culturals, esportius o de lleure. Tampoc en l'àmbit mateix de l'escola es cobreix tota la seva activitat: l'educació inclusiva es concentra en les activitats curriculars lectives i deixa en un segon terme la inclusió en les activitats extraescolars o en espais com el menjador.

El sistema educatiu inclusiu necessita que...

... les aules dels centres garanteixin la continuïtat de les mesures educatives universals, addicionals o intenses a la resta d'espais escolars no lectius.

... els centres facilitin una educació inclusiva de tot l'alumnat en general, i de l'alumnat amb NESE en particular, en la vida cultural i cívica de la seva comunitat: esport, cultura, lleure.

... les zones educatives enforteixin els plans educatius d'entorn, els programes de les ciutats educadores i l'educació 360 en clau inclusiva i coherent amb allò que es fa als centres escolars.

El repte del sistema educatiu en aquest punt és constituir un espai de coordinació interdepartamental al màxim nivell entre els departaments de la Generalitat responsables de polítiques d'educació, salut, treball, serveis socials, infància i joventut, per articular una política integral d'educació inclusiva que respongui a les necessitats generals i específiques de tota la ciutadania.

5. L'absència de pràctiques de desenvolupament curricular que garanteixin una educació inclusiva per a tothom i una posada en marxa generalitzada d'un disseny universal per a l'aprenentatge. Bona part del professorat no aprofita les oportunitats que proporciona el nou currículum per avançar en l'educació inclusiva i la majoria de centres encara no disposa de materials didàctics que facilitin processos en aquesta direcció.

El sistema educatiu inclusiu necessita que...

... les aules esdevinguin espais acollidors en els quals es duguin a terme processos d'aprenentatge i avaluació basats en un currículum inclusiu, que incorpora mesures universals, addicionals i intenses d'acord amb les necessitats del conjunt de l'alumnat.

... els centres eliminin les barreres de tot tipus que limiten l'educació inclusiva: les arquitectòniques –que impedeixen una mobilitat generalitzada de tot l'alumnat–, i les actitudinals, simbòliques i culturals –que classifiquen i predeterminen respostes pedagògiques sense considerar la singularitat.

... les zones educatives enforteixin les capacitats dels serveis educatius a l'hora de proveir formació continuada i materials didàctics al professorat, amb la finalitat de promoure processos d'aprenentatge i avaluació basats en la inclusió i en un disseny universal per a l'aprenentatge.

El repte del sistema educatiu en aquest punt és executar un pla d'inversions que acabi amb les barreres arquitectòniques dels centres encara existents i promogui entorns educatius –dins i fora de les escoles– pacificats i de lliure accés a qualsevol persona, amb independència de les seves característiques. Aquest pla d'inversions ha de contemplar també barreres actitudinals, simbòliques i culturals existents, mitjançant el disseny d'accions que promoguin una autèntica inclusió de tot l'alumnat en general.

DINÀMIQUES DEL SISTEMA EDUCATIU INCLUSIU

El diàleg i la reflexió sobre les DINÀMIQUES del sistema educatiu inclusiu ha permès un grau d'aprofundiment i de concreció que ha quedat palès en els documents de resum de les sessions. De forma sintètica, el pensament generat al voltant de les dinàmiques del sistema assenjala tres grans disfuncions: en els processos de circulació de la informació, de circulació del coneixement i de circulació del saber:

6. Disfuncions en els processos de circulació de la informació sobre tot l'alumnat en general, i sobre l'alumnat que presenta NESE en particular. Fallen els processos d'identificació, de detecció o d'avaluació, els rols de qui fa què no queden clars, i no tots els actors necessaris estan implicats en els processos de valoració. La informació resultant de processos d'observació sistemàtica de l'alumnat no sempre es vincula amb l'adopció de mesures (universals, addicionals o intenses) i sovint aquesta informació es perd o queda esbiaixada en els processos de transició entre etapes educatives o centres. També s'assenjala la manca d'una dinàmica d'avaluació de centres sobre l'estat de l'educació inclusiva al seu si.

El sistema educatiu inclusiu necessita que...

... les aules siguin autèntics espais d'observació de l'alumnat en el seu context natural de relació, amb un paper protagonista de la figura tutora a l'hora de dur a terme una avaluació formativa i d'identificar comportaments que evidencin limitacions a l'hora de desplegar tot el potencial d'aprenentatge.

... els centres desenvolupin processos d'autoavaluació sobre l'estat de la inclusió en el seu context, que incorpori una perspectiva comunitària i al llarg de la vida.

... les zones educatives proveeixin recursos públics per al diagnòstic que no suposin costos addicionals per a les famílies amb una filla o fill a qui se li han detectat NESE i facilitin la presència de figures coordinadores de la inclusió als centres.

El doble repte del sistema educatiu en aquest punt és, d'una banda, proporcionar una eina d'autoavaluació per centres, equiparable a l'índex d'inclusió, contextualitzat a la realitat catalana, i que permeti l'elaboració de mesures estratègiques que despleguin la dimensió inclusiva del projecte educatiu. D'altra banda, el sistema educatiu també ha de cobrir les necessitats d'avaluació derivades de l'observació de l'alumnat a qui se li han identificat NESE, mitjançant convenis de col·laboració amb entitats territorials (preferentment públiques) que s'hi dediquin.

7. Disfuncions en els processos de circulació del coneixement sobre educació inclusiva entre professionals i entre totes aquelles persones amb funcions educatives. Existeix un problema greu en la formació sobre educació inclusiva a tots nivells, tant en la formació inicial com en la formació continuada; tant en la formació de professorat d'educació infantil com en la formació de professorat d'educació secundària; tant de professionals de centres com d'especialistes en atenció a les NESE i les famílies.

El sistema educatiu inclusiu necessita que...

... les aules siguin autèntics espais d'acollida i de formació inicial de nous professionals, en els quals aquests desenvolupen les seves competències en els contextos significatius d'aprenentatge de l'alumnat i amb el suport i acompanyament dels professionals amb experiència que actuen amb el rol de mentors.

... els centres esdevinguin nuclis de formació continuada dels seus professionals, amb equips directius preparats per al repte de la inclusió, i acullin altres professionals d'altres entorns que vulguin acostar-se a les bones pràctiques que aquests centres generen.

... les zones educatives articulin un sistema d'intercanvi de bones pràctiques i de formació entre iguals entre els centres del seu territori, impulsat per figures específiques que se n'ocupin.

El doble repte del sistema educatiu en aquest punt és, d'una banda, dissenyar i implementar una estratègia de formació intensiva sobre educació inclusiva, que sigui obligatòria per a tots els professionals del sistema, que tingui una durada de dos anys, i que arribi al conjunt de tot el sistema educatiu, liderada i implementada per experts i especialistes en educació inclusiva del propi Departament d'Educació, amb un rol protagonista per part dels Serveis Educatius. D'altra banda, el sistema educatiu ha d'establir un marc de cooperació estable amb el sistema universitari que sigui útil per codecidir el disseny de la formació inicial sobre educació inclusiva (competències i continguts de les assignatures), establir mecanismes de seguiment i avaluació de la qualitat de la docència, i generar una línia específica d'investigació sobre educació inclusiva amb convocatòria i recursos adscrits.

8. Disfuncions en els processos de circulació del saber sobre educació inclusiva entre professionals, i també entre totes aquelles persones amb funcions educatives. La transferència del saber entre professionals experts i altres novells no es produeix de forma natural a causa de l'estructura segmentada i jerarquitzada del sistema educatiu. La cultura de la coordinació i la col·laboració és encara poc present enfront de les necessitats urgents del sistema sobre educació inclusiva. La governança actual, basada en criteris d'individualitat i fragmentació, limita les oportunitats per construir marcs més amplis i compartits de saber en els territoris.

El sistema educatiu inclusiu necessita que...

... les aules siguin espais liderats per equips educatius i de professionals que segueixen models de codocència, en els quals la transferència del saber entre expert i novell garanteix que aquest no es perdi sinó que es multipliqui.

... els centres comparteixin recursos i eines, i generin xarxes d'autèntica col·laboració a l'hora de planificar l'accés i atendre l'escolarització dels tots els infants i joves del seu territori en general, i d'aquells que presenten NESE en particular, constituint comunitats professionals d'aprenentatge obertes al conjunt de la comunitat educativa.

... les zones educatives estableixin espais de coordinació estable, i des de les xarxes de suports a la inclusió ofereixin protocols d'atenció a alumnat amb NESE als centres (flexibles i revisables), i així garantir que el saber interdisciplinari permeti impulsar currículum basat en l'educació inclusiva i en un disseny universal per a l'aprenentatge més efectiu.

El doble repte del sistema educatiu en aquest punt és, d'una banda, descentralitzar la capacitat de decisió i la gestió de recursos a les zones educatives, mitjançant l'ampliació de funcions de les comissions territorials ja previstes en el decret 11/2021. El saber sobre una realitat concreta es troba en aquesta realitat mateixa i ha de tenir capacitat suficient d'autonomia real per poder gestionar-la aplicant els principis d'autonomia i de proximitat. D'altra banda, el sistema ha de reconèixer, fomentar i aportar els recursos necessaris per fer efectiva la codocència, en primera instància en aquells centres i zones educatives en les quals les aules tinguin necessitats de primer ordre al respecte. Aquesta codocència ha de basar-se en una normativa actualitzada sobre la presència de professionals i altres membres de la comunitat educativa a les aules.

CONDICIONS DEL SISTEMA EDUCATIU INCLUSIU

El diàleg i la reflexió sobre les CONDICIONS pròpies d'un sistema educatiu inclusiu ha permès aterrar els debats en aquelles condicions contextuais que tenen una incidència directa sobre el sistema. En concret, els grups han destinat el seu temps a aprofundir en estratègies i propostes al voltant de l'exosistema i el macrosistema socials.

9. Entenem per exosistema el context que incideix en el desenvolupament i l'aprenentatge de les persones des de l'àmbit de les relacions veïnals, laborals i de comunicació de la comunitat de referència. Observem que en aquest exosistema es produeixen desigualtats que resulten incompatibles amb un sistema educatiu inclusiu. Alhora, constatem que la resposta que sovint es dona a aquestes desigualtats és des de mesures i polítiques d'igualtat –el cafè per a tothom– en comptes de fer-ho des de l'equitat.

El sistema educatiu inclusiu necessita que...

... les aules gaudeixin dels recursos necessaris, contextualitzats a la seva realitat, acordats de forma consensuada entre centre i administració, superant la lògica d'igualtat de recursos per tots els centres en totes les situacions.

... els centres disposin d'autonomia suficient com per ordenar els seus propis recursos de la forma més eficient per respondre a les seves necessitats, de forma acordada i consensuada amb l'administració, amb el suport dels servicis educatius i en el marc de les xarxes de suport per a la inclusió.

... les zones educatives funcionin com l'espai natural en el qual s'identifiquin les necessitats i es planifiquin els recursos per abordar-les en cadascú dels seus centres de referència.

El repte del sistema educatiu en aquest punt és recuperar i millorar el pla d'inversions específic per al desplegament de l'educació inclusiva, amb una partida oberta als pressupostos de la Generalitat de forma permanent, que sigui consolidat i que pugui gestionar-se de forma col·laborativa amb les zones educatives. Cal introduir també mecanismes de seguiment i de retiment de comptes dels recursos invertits en un procés permanent de revisió i millora de les inversions, basant-se en un principi de redistribució.

10. Entenem per macrosistema el context que incideix en el desenvolupament i l'aprenentatge de les persones des d'un nivell més general de la societat: sistema polític, econòmic, educatiu, jurídic. Observem que el macrosistema va en direcció contrària a la pretesa inclusió del sistema educatiu, fomentant majors quotes d'exclusió social, reforçant la discriminació i la desigualtat de forma implícita, prioritzant les formes individualitzades en comptes de les col·lectives a l'hora de gestionar la convivència i la vida en comú. La inclusió educativa no és viable en un context d'exclusió social.

El sistema educatiu inclusiu necessita que...

... les aules siguin espais acollidors, lliures de discriminació de qualsevol tipus envers qualsevol alumne i un reflex d'una societat respectuosa amb els drets de totes les persones i orgullosa de les conquestes socials envers la igualtat de drets.

... els centres esdevinguin nuclis transformadors dels seus espais comunitaris de referència, incidint de forma significativa en la millora de la convivència i la inclusió de col·lectius susceptibles de ser discriminats per qualsevol raó.

... les zones educatives elaborin programes compartits de sensibilització sobre la inclusió i aportin recursos i espais per dinamitzar accions conduents al canvi actitudinal favorable a una cultura inclusiva.

El repte del sistema educatiu en aquest punt és articular una estratègia de sensibilització general sobre la inclusió per la societat catalana, en col·laboració amb els mitjans polítics i comunicatius possibles, per reforçar els processos de sensibilització que es puguin impulsar en els territoris concrets, i generar accions de reconeixement de la diversitat radical com un element valuós i un factor de desenvolupament. A tall d'exemple, es pot pensar en macro estratègies socials puntuals, com ara una Marató de TV3 o sostingudes en el temps, com productes audiovisuals de consum massiu.

APUNTS FINALS

A tall de conclusió, des de la TAPSEI volem deixar constància de tres aspectes clau que resumeixen l'orientació de valors i d'acció dels deu eixos presentats.

El primer aspecte, recordar que el sistema educatiu inclusiu es desplega a partir de dues dimensions entrelaçades: l'educativa i la social. Ambdues dimensions són indestriables, interdependents i han de ser coherents entre elles. Atès que la promoció d'un sistema educatiu inclusiu es realitza en un marc social que avança cap a l'exclusió de les persones i grups en situació de vulnerabilitat, cal avançar en la conjugació de la inclusió en ambdues dimensions alhora, cosa que no es produeix en aquest moment.

El segon aspecte és remarcar com la inclusió ha de ser un principi d'aplicació universal al conjunt de l'alumnat. Si bé cal reconèixer i aplaudir el lideratge i la promoció de la inclusió a l'educació per part dels sectors del sistema que es dediquen a ordenar i proporcionar oportunitats d'aprenentatge a l'alumnat amb NESE, la inclusió és d'aplicació universal, i per tant el lideratge de la transformació educativa ha de ser més distribuït entre tots els actors corresponsables.

Per últim, ha de quedar clar que el sistema educatiu inclusiu, per ser real, necessita de transformacions que exigeixen condicions vinculades a la ideologia i a l'economia. Cal un canvi de mentalitat i cal una infraestructura que possibiliti les dinàmiques inclusives. La tendència de l'administració a focalitzar la transformació en els recursos és necessària però no suficient, perquè deixa en un segon marge la transformació de les actituds. Cal promoure les dinàmiques de transformació alhora, per evitar el risc de frustrar expectatives o malbaratar recursos.

En definitiva, assolirem el repte de disposar d'un sistema educatiu inclusiu quan els components, les dinàmiques i les condicions del sistema arribin a tal punt en què no sigui necessari adjectivar-lo com a tal i parlar de sistema educatiu sigui suficient per entendre que és inclusiu en si mateix, perquè no pot ser d'una altra manera. Emparades i emparats en el dret a l'educació per tothom, podrem dir que hem assolit aquest gran repte quan el terme "sistema educatiu inclusiu" deixi de ser un oxímoron i esdevingui un autèntic pleonasme.

**Taula
de Participació
per un Sistema
Educatiu Inclusiu**

LLISTAT DE PERSONES PARTICIPANTS

Belen Menéndez Caballero	Direcció General Educació Inclusiva. Coordinadora programa UAO	Àrea metropolitana
Manel Eiximeno Moreso	Servei Educatiu Compartit CREDV	Àrea metropolitana
Lidón Gasull Figueras	aFFaC	Àrea metropolitana
Lidia Ramírez Ferrer	Escola Educació Especial Alba de Reus	Zona ponent-sud
Núria Sadurní Montell	CREDA Baix Llobregat	Àrea metropolitana
Ma Teresa Cenzano Ezquerro	EAP Osona - Serveis Educatius Osona	Zona central-nord
Paula Gómez Tinajas	COTOC (Col·legi de terapeutes ocupacionals de Catalunya)	Àrea metropolitana
Jordi Lobo i Sastre	Fundació Privada Jeroni de Moragas	Àrea metropolitana
Geni Ustrell Mussons	Federació Salut Mental Catalunya	Zona central-nord
Carlos Moreno	UGT serveis públics (Professionals educació especial)	Àrea metropolitana
Bàrbara Francesch Batista	Terapeuta Ocupacional	Zona ponent-sud
Prudens Martínez Guijarro	Docent	Àrea metropolitana
Irene Ginebra Coma	Servei Educatiu Compartit CREDV	Zona central-nord
Laia Sullastres Isern	ACAPPS - Federació catalana de famílies i persones amb sordesa	Àrea metropolitana
Sílvia Ragasol Morales	Escola Sant Quirze Safaja - ZER Moianès Llevant	Zona central-nord
Dolors Vique Ginés	ACPO	Àrea metropolitana
Gala Serrano Bermudez	Institut Català d'Oncologia	Àrea metropolitana
Miriam Garcia martorell	ACISE	Zona ponent-sud
Josep Maria Garcia Balda	Inspecció Educació (coordinador àmbit inclusió...)	Zona central-nord
Mariona Llovera	Terapeuta Ocupacional	Àrea metropolitana
Carme Tió Oriol	Eduació Especial L'Estel de Vic. Permanent UGT a Osona	Zona central-nord
Mercedes Mayoral Soldevila	Associació Catalana de Dislèxia	Àrea metropolitana
Maria Asunción Cordón Almela	Aprenem Autisme	Àrea metropolitana
Marta Campuzano Manobens	Escola Moragas (Educació Especial)	Àrea metropolitana
Carme Ruiz	UGT Serveis públics (professionals educació especial)	Àrea metropolitana
David Domènech Vallvé	Associació Logos Projectes Socials (Tarragona)	Zona ponent-sud
Carme Rengel Almellones	Escola Marta Mata de Mataró	Zona central-nord
Marina Castells Andolz	Federació Catalana d'Autisme	Àrea metropolitana
Jesús Soldevila Pérez	Universitat de Vic - UCC	Zona central-nord
Mònica Barrachina	Escola EE Maria Felip	Àrea metropolitana
Imma Torres Torres	Escola Valdelors	Zona ponent-sud
Foix Sogas Casanova	EL TURÓ. Salut mental. Associació de familiars i amics. Alt Penedès	Àrea metropolitana
Joan Gracia Osuna	Fundació Antoni Cambrodí - Institut de Psicologia Evolutiva	Zona ponent-sud
Clàudia Ernica Vogel	CREDV	Àrea metropolitana
Marta Vinardell i Maristany	CREDA (veure observacions)	Àrea metropolitana

Josep Escoda Gil	CREDA Tarragona	Zona ponent-sud
Oriol Guim Marzo	CEE Esclat - Associació Esclat	Àrea metropolitana
Noemí Santiveri Papiol	Plataforma Ciutadana per una Escola Inclusiva a Catalunya	Àrea metropolitana
Ramon Coma Ferrer	ONCE Centre de recursos educatius	Àrea metropolitana
Yolanda Díaz Gómez	CEE Font Abella	Zona central-nord
Ángeles García	AFDA CATALUNYA	Àrea metropolitana
Rosa Maria Garcia Toldra	Trebolmente	Àrea metropolitana
Ivan Cano Prieto	Salut Mental Catalunya	Àrea metropolitana
Marta Cardona Casanova	CREDA Tarragona	Zona ponent-sud
Cristina Rojas de la Rosa	Escola de primària	Àrea metropolitana
Josep Dalmau i Castanyer	Escola d'educació especial	Àrea metropolitana
Daniel Turon Llagostera	Sindicat USTEC	Zona central-nord
Irene Pérez Garrido	CEE les Girafes Blaves Nexe Fundació	Àrea metropolitana
Sara Torrents Nieto	CEE Les Girafes Blaves	Àrea metropolitana
Natàlia Radó Graupera	Associació Asperger Catalunya	Àrea metropolitana
Carne Pujol Fajula	Sindicat USTEC (laborals)	Zona central-nord
Sesa (Josefa) Cameán Fariña	Famílies per la Revolta Educativa (FRE)	Àrea metropolitana
Francesc Morilla Gómez	Junta Central direccions escoles públiques	Àrea metropolitana
Lluís Vila Prat	FAPAES	Àrea metropolitana
Abraham Tusell Palomero	Cap d'estudis escola ordinària	Zona central-nord
Pau Gaitán Martínez	Junta Central Directors - Catalunya Central - Instituts Escola	Zona central-nord
Artur Fernández Evangelista	FCSD	Àrea metropolitana
Xavier Solé Felip	Representant de la Junta Central de Directors (ST Catalunya Central)	Zona central-nord
Sandra Galera Díez	Tècnica docent referent inclusiva ST MVO	Zona central-nord
Pau Cortès Horcas	Famílies per la Revolta Educativa (FRE)	Zona central-nord
Isabel Macarulla Mercadé	ECOM i Plataforma Ciutadana per una Escola Inclusiva a Catalunya	Àrea metropolitana
Raquel de la Sierra Burrero	Direccions Escoles Primària Catalunya (Junta Central)	Zona central-nord
Josep Manuel Prats	FAPEL	Àrea metropolitana
Mariona Torredemer Taló	DINCAT	Àrea metropolitana
Sonsoles Iglesias Hernández	LADD	Àrea metropolitana
Iolanda Estrada Sanz	UGT sindicat	Àrea metropolitana
Mar Alonso Garcia	Secretària executiva del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu	Àrea metropolitana
Marian González Sánchez	Associació Volem Signar i Escoltar	Àrea metropolitana
Jordi Sunyol Lison	INTEGRA - CEE Joan XXIII	Zona central-nord
Lourdes Espejo Sánchez	Associació Centre Pedralbes	Àrea metropolitana
Montserrat Bolaño Gallart	CEE Garbí	Zona ponent-sud
Eva Maria Garcia Llorens	CEE Font del Lleó	Zona ponent-sud
Sílvia Suriñach Massó	CREDEV - CRE ONCE Barcelona	Zona central-nord
Carne Gracia Minguell	CEE Montserrat Montero (Granollers)	Zona central-nord
Marta Poll Borràs	Salut Mental Catalunya	Àrea metropolitana

Núria Sempere Comas	Escola Superior de Música de Catalunya	Àrea metropolitana
Anna Colomina Saló	Escola Jaume Balmes	Zona central-nord
Joan Salomon Sancho	Inspecció d'educació	Àrea metropolitana
Ana Antón Arribas	Serveis Educatius al Baix Llobregat	Àrea metropolitana
Anna de Jesús Cuixart	ACPO	Zona ponent-sud
Cinta Princep Quesadas	UGT	Zona ponent-sud
Humberto Ruiz Gil	Institució Balmes sccl	Àrea metropolitana
Anais López López	Plataforma d'infermera escolar i CEE josep pla	Àrea metropolitana
Eduard Pellicer Arasa	Hospital Sant Joan de Déu, servei atenció pal·liativa i pacient crònic complex	Àrea metropolitana
Elisabet Sánchez Caroz	Centre Especial Carrilet	Àrea metropolitana
Laia Berlanga Raya	FEP Mare de Déu de Montserrat EE	Àrea metropolitana
Laura Ponce Corredor	Hospital Sant Joan de Déu	Àrea metropolitana
Mireia Subirà Fillol	Sindicat USTEC	Zona ponent-sud
Néstor Moro Parreño	Sindicat USTEC	Zona ponent-sud
Marta Barberán Varona	Escola d'Educació Especial ASPACE	Àrea metropolitana
Blanca Mas Salsench	CEEPSIR Escila Solc	Zona ponent-sud
Laura Castillo Vidal	Directora Escola Educació Especial Balmes I	Àrea metropolitana
Esther Calzada Gómez	Plataforma Per la Infermera Escolar	Àrea metropolitana
Ana Ibáñez Coronado	Plataforma Per la Infermera Escolar	Àrea metropolitana
Erica Fatsini Yagüe	Diputació de Tarragona_CEE Sant Jordi	Zona ponent-sud
Irene Gallego Arteaga	Plataforma Per la Infermera Escolar	Zona ponent-sud
Anna Maria Obradors Ascon	ACISE (Infermera Escolar)	Àrea metropolitana
Vanessa Pedro Salvador	ACISE (Infermera Escolar)	Zona central-nord
Laia Sariñena Donenech	CREDV-Subseu Tarragona	Zona ponent-sud
Joan Serra Capallera	Àmbits de Psicopedagogia i Orientació (ACPO)	Zona central-nord
Patrícia Magriñá Platas	CREDV subseu Tarragona	Zona ponent-sud
Teresa Esperabé Prieto	Federació d'Educació de CCOO de Catalunya	Zona ponent-sud
Silvia Vilardell saborit	Inspecció educativa	Zona central-nord
Xènia Palmada Barceló	CEEPSIR Font de l'Abella	Zona central-nord
Carolina Cid Moreno	Mestra de primària	Zona ponent-sud
Victor Garcia Barriocanal	Escola Rel	Àrea metropolitana
Judith Benítez Castells	Fundació Privada Salut Mental Catalunya	Zona ponent-sud
Elisenda Gil	Asociación Asperger-TEA del Camp de Tarragona (ASPERCAMP)	Zona ponent-sud
Monte Gironès Garcia	Sindicat USTEC	Àrea metropolitana
Annabel Fontanet i Caparrós	FPCEE - Blanquerna - URL	Àrea metropolitana
Xavier Solé Felip	Escola Font del Roure (Representant a la Junta Territorial de la CCE - Anoia)	Zona central-nord
Rosa Maria Villaró Pla	Federació d'Educació de CCOO Catalunya	Zona central-nord
Judith Navas Martorell	DOWN TARRAGONA	Zona ponent-sud
Rosa Gómez Aixendri	CRETDIC Terres de l'Ebre (Dep. Educació)	Zona ponent-sud
Conxita Mañé	CCOO, personal d'atenció educativa	Àrea metropolitana

Raquel García Rodríguez	Apanse (Associació de famílies d'infants sords de Catalunya)	Àrea metropolitana
Eva Betbesé Mullet	Down Catalunya	Àrea metropolitana
Carolina Rofes Cases	AS. Rehabilitació i Educació Especial Jeroni de Moragas	Zona ponent-sud
Mar Borràs Seba	CEE Escola Llevant (Badalona)	Àrea metropolitana
Montserrat Anglarill Casulleras	CREDA Pere Barnils	Àrea metropolitana
Carles Sobrepera i Profitós	CREDA Pere Barnils	Àrea metropolitana
Albert Fisas Arasil	ACPEAH (Associació catalana de professionals de l'educació en l'àmbit hospitalari)	Àrea metropolitana
Pilar Pedrajas Lort	CREDA Comarques II	Àrea metropolitana
Arnau Ballesteros Vilarasau	Federació de la Paràlisi Cerebral i la Pluridiscapacitat de Catalunya - FEPCCAT	Zona central-nord
Mireia Pina Rosean	COTOC	Zona central-nord
Paola González Iannelli	Terapeuta Ocupacional	Zona ponent-sud
Sara Camarasa Ruiz	Associació Quilòmetre Zero	Zona ponent-sud
Ester Aguadé Masdeu	Col·legi Sant Rafael	Zona ponent-sud
Rosa Roig Vicente	Col·legi Sant Rafael	Zona ponent-sud
Silvia Miquel Muñoz	Terapeuta Ocupacional	Zona ponent-sud
Montse Ortiz Martín	ACPO	Àrea metropolitana
Montserrat Talaya Lopez	ACPO	Zona ponent-sud
Joan Carles López López	Plataforma Cívica per una Escola Inclusiva a Catalunya	Zona ponent-sud
Elisabeth Torrents Muñoz	Terapeuta ocupacional	Zona ponent-sud
Maria Dolors Gómez Isach	EAP B-27 Montmeló	Zona central-nord
Anabel Barragán Cabezas	Escola Doctor Alberich i Casas	Zona ponent-sud
Antonio Hidalgo Jordán	CRETDIC Vallès Occidental	Àrea metropolitana
Eulàlia Sanz	CATESCO (tècnica de projectes)	Àrea metropolitana
Josep Maria Sanahuja Gavalda	Centre d'Estudis i Recerca per a una Societat Inclusiva (CERSIN)- UAB	Àrea metropolitana
Alba Cortina Serra	CEE Jeroni Moragas	Zona central-nord
Joaquim Jornet i Ribera	CRETDIC Catalunya Central	Zona central-nord
Maria Pilar García Espejo	Institut municipal de Serveis als Discapacitats (Mollet del Vallès)	Àrea metropolitana
Cristina Grandio Capdevila	COPEC	Zona ponent-sud
Antonio Cabrera	FEDER Malalties minoritàries	Àrea metropolitana
Neus Ferré Lázaro	Coordinadora CRETDiC Tarragona	Zona ponent-sud
Enric Bolea López	CRETDIC Baix Llobregat	Àrea metropolitana
Anna Maria Sala Suades	Psicopedagoga - EAP Bages	Zona central-nord
Mireia Creuhet Almirall	Equip de Suport a la Cronicitat Complexa i Atenció pal·liativa pediàtrica de Girona	Zona central-nord
Glòria Olmos Martínez	Directora escoles bressol municipals de Vic	Zona central-nord
Emma Terradellas	Inspecció Catalunya Central	Zona central-nord
Antoni Giner Tarrida	Inspecció Catalunya Central	Zona central-nord
Glòria Casellas	CRP Osona	Zona central-nord

Olga Salvadó Juncosa	Societat Catalana de Pediatria	Zona ponent-sud
Tere Franch Díaz	Tècnica territorial d'aFFaC	Zona ponent-sud
Maria Jesús Marco Castro	Psicòloga del Col. Nostra Senyora del Mar (Reus)	Zona ponent-sud
Ascenció Ureña	Tècnica territorial d'aFFaC	Zona central-nord