



**TREBALL FINAL DE MÀSTER**

MÀSTER UNIVERSITARI EN MODELS I ESTRATÈGIES D'INTERVENCIÓ SOCIAL I  
EDUCATIVA EN LA INÀNCIA I L'ADOLESCÈNCIA

**INFÀNCIA, DIVERSITAT FUNCIONAL I ESCOLA**

CONTRIBUCIÓ DES D'UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL AL  
DRET A L'EDUCACIÓ INCLUSIVA

**Nuria Sala Pardo**

Tutora: Dra. Àngels Pavón Ferrer

**Bienni 2016/2018**

2a convocatòria – 15 d'octubre de 2018

# SUMARI

<b>1. INTRODUCCIÓ</b> .....	<b>2</b>
1.1. Objectius i organització del contingut de l'assaig .....	4
1.2. L'educació inclusiva en el context escolar català en l'actualitat.....	5
<b>2. INFÀNCIA, DIVERSITAT FUNCIONAL I ESCOLA. CONTRIBUTIÓ DES D'UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL AL DRET A L'EDUCACIÓ INCLUSIVA</b> .....	<b>10</b>
2.1. Aproximació a la perspectiva historiogràfica de la discapacitat i l'escolarització dels infants amb diversitat funcional: racionalitat moderna i processos d'exclusió .....	10
2.2. Definició i conceptualització de la inclusió des d'una perspectiva socioeducativa.....	14
2.3. Perspectiva sociocultural de la discapacitat i fonaments antropològics de la normalitat com a mecanisme d'inclusió i exclusió .....	20
2.3.1. <i>Capacitisme i la rellevància de les representacions socials en la pràctica</i> .....	20
2.3.2. <i>Models teòrics de la discapacitat i pertinença d'una perspectiva antropològica</i> .....	24
2.3.3. <i>Representacions socials vers la discapacitat en l'entorn escolar: sobre el privilegi i perdurabilitat de la mirada mèdica</i> .....	27
2.3.4. <i>Drets educacionals i l'estat de l'educació inclusiva al nostre país</i> .....	31
2.4. Construcció de noves mirades des d'un enfocament de drets: definició i pertinença de la proposta.....	34
2.5. Recomanacions per la construcció de mirades inclusives des d'un enfocament de drets i una perspectiva sociocultural de la discapacitat .....	39
<b>3. CONCLUSIONS</b> .....	<b>42</b>
<b>4. BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>44</b>

## 1. INTRODUCCIÓ

¿Qué es la *escuela extraordinaria*?, preguntará usted. La escuela extraordinaria es mi respuesta a la poco pensada y excesivamente utilizada expresión *escuelas ordinarias*. La expresión en cuestión, la *escuela ordinaria*, se presenta con frecuencia como lo contrario de la de *escuela especial*. También denota la *escuela normal*. Se deduce de ello que debe de haber *estudiantes normales* u *ordinarios* para quienes existan semejantes escuelas. Y, siguiendo esa misma lógica, tendrá que haber *otros* niños que no sean normales, ordinarios o válidos: son nuestra población inválida. Ya los llamemos ordinarios, ya normales, no cambian ni el significado ni el impacto social (Slee, 2012, posició 31-35. *Cursives a l'original*).

Era a principis del mes d'abril de l'any 2013 que vaig començar a treballar com a auxiliar d'educació especial, vetlladora o suport per la inclusió escolar –depèn d'on es miri i amb qui es parli– a una escola pública del barri de Collblanc de l'Hospitalet del Llobregat. Feia 4 anys i mig que hi treballava com a educadora de l'espai de migdia –tot i que la meva primera experiència laboral amb infants i adolescents es remunta a mitjans de 2003. Quan inicio la meva etapa en aquesta escola, el Julio –nom fictici, feia P3 per segona vegada. Quan li vaig fer de suport ja cursava 1r de primària. Hi havia alguna cosa en aquella situació que em despertava un interès, una curiositat i unes emocions que encara avui no sé com descriure<sup>1</sup>, però que em va portar a fer(-me) moltes preguntes. I de fet, era una evidència que les mestres tenien ganes de parlar-ne perquè amb un simple “què tal el Julio?” –en aquell moment tampoc sabia quina altra en podia fer– les respostes es

---

<sup>1</sup> Més tard, vaig descobrir el concepte de *quiebra –breakdown–* d'Agar (1992), que basant-se des d'una tradició interpretativa i fenomenològica. Aquesta proposta pressuposa l'existència de diferents tradicions i marcs de significats que poden provocar, al entrar en contacte durant el treball de camp, una ruptura en la coherència i les expectatives a la persona observadora –l'etnògrafa. Alhora, elabora models per resoldre i validar la seva interpretació amb l'objectiu de comprendre'l des del punt de vista de la persona nativa –o de l'altra tradició. Per aquest motiu, segons l'antropòleg nord-americà, és un element nuclear en l'exercici i l'elaboració d'etnografies. Donat que no es tracta de tradicions cultural i socialment distants –entre la meva i la pròpia del context escolar, no em puc referir estrictament a que es produís una ruptura en aquests termes. Ara bé, l'èmfasi que va emergir d'aquest estranyament va possibilitar la neutralització de la pròpia tradició –i amb ella els meus prejudicis fruitos d'una mirada adultocèntrica o capacitista, entre altres, condició imprescindible per la construcció del coneixement antropològic. Per tant, no és baladí l'efecte que va suposar a nivell personal i d'investigació trobar-me amb un infant amb la Síndrome de Down a una escola ordinària.

convertien en llargs monòlegs plens d'argumentacions molt variades que deixaven entreveure fortaleses, oportunitats, angoixes, pors, incerteses, compromisos, queixes, il·lusions, entre moltes altres coses. Algunes d'elles estaven molt allunyades les unes amb les altres creant una gamma de mirades i visions ambivalents, alhora integrades i relatives a un mateix context. Tot plegat, i des d'un punt de vista antropològic, em semblava un repte interessantíssim per indagar fent ús de les eines i recursos de què disposem en aquesta disciplina que té per objecte d'estudi la diversitat humana. Així que vaig convertir el seu procés d'escolarització en un estudi de cas per estudiar les representacions vers la diversitat funcional o discapacitat<sup>2</sup> de la comunitat educativa d'una escola ordinària<sup>3</sup>. I és que més enllà de donar respostes a certs interrogants, oferiria altres elements a tenir en compte per pensar i reflexionar sobre la diversitat, la diferència i la desigualtat a l'entorn escolar. Des de llavors, i fins ara, no he parat de combinar la recerca no professional en aquest camp d'estudi i la tasca com a personal de suport escolar en escoles públiques de les ciutats de Barcelona i la seva àrea metropolitana. Aquell primer treball va inspirar un capítol d'un llibre col·lectiu<sup>4</sup> on es recullen algunes ponències de les I Jornades d'Antropologia i Discapacitat en les que hi vaig participar el mes de maig del 2016. Aleshores, estava acabant un segon treball<sup>5</sup> pels meus estudis de màster en investigació etnogràfica, que es focalitzava en l'experiència infantil de la discapacitat en el context escolar des de la pròpia perspectiva de la infància –el que va implicar un desafiament metodològic considerable.

Dita situació particular m'ha fet adoptar una mirada peculiar fruit d'aquesta confluència de sabers i experiències, i al mateix temps, un posicionament militant en relació a la igualtat d'oportunitats en la infància –especialment en l'àmbit educatiu. I és d'aquesta mateixa posició, que també es nodreix la proposta que constitueix la raó de ser, l'enfocament i les argumentacions que conformen aquest assaig.

---

<sup>2</sup> Apunt sobre terminologia. A fi de simplificar la lectura, he optat per no utilitzar les cometes cada vegada que s'usa una o altra denominació. Si bé cal advertir de l'auge sobre el consens en l'ús del concepte diversitat funcional, aquest no està exempt de crítiques dins i fora del propi col·lectiu. Utilitzaré majoritàriament el terme discapacitat per fer referència al concepte formal que també nomina un sector. Ara bé, no s'ha d'entendre aquest com una decisió acrítica, sinó producte d'una reflexió que vol partir de la relativització i problematització de la seva conceptualització. Tanmateix, s'adverteix que el significat de totes aquestes denominacions no s'ha de prendre com quelcom fix i definit, sinó tot el contrari. S'aborda aquesta qüestió més endavant al referir directament a la perspectiva sociocultural de la discapacitat. Veure nota 37 per completar els apunts terminològics referents a ambdós conceptes al·ludits a l'inici.

<sup>3</sup> El títol d'aquest treball final de grau, de caràcter etnogràfic, era *Representacions i pràctiques vers la discapacitat en una escola ordinària*, presentat el juny del 2014. L'objectiu era analitzar les representacions sobre la discapacitat que emergien en el context escolar i vincular-les amb el conjunt de pràctiques i dinàmiques d'aprenentatge i sociabilitat que es donaven al voltant d'aquest infant amb Síndrome de Down.

<sup>4</sup> Veure Sala Pardo (2017).

<sup>5</sup> El mes de setembre de 2016 presento el treball de final de màster en Antropologia i Discapacitat amb la tesina titulada *Infància, diversitat funcional i etnografia. Aproximació etnogràfica als processos de diferenciació i sociabilitat en contextos socioeducatius*. En aquest cas, es tractava d'una etnografia per comprendre les formes com els infants es relacionen i construeixen significats al voltant del que les persones adultes conceptualitzem com a discapacitat o diversitat funcional.

Els treballs anteriors incorporaven a la teoria i metodologia antropològica, altres aportacions per tal d'abordar l'anàlisi de les realitats estudiades. En el meu cas, vaig emprar alguns autors de la pedagogia crítica –McLaren, Apple o Giroux, per exemple, per la seva vinculació amb la dimensió cultural i política de l'educació. Per altra banda, també vaig utilitzar les aportacions teòriques i metodològiques dels (Critical) Disability Studies i la Nova Sociologia de la Infància, amb la voluntat de realitzar una aproximació a la discapacitat i a la infància com a fenòmens socioculturals. Tanmateix, en aquest últim cas, vaig acudir a les referències d'un enfocament incipient però realment inspirador, els Disabled Children Childhood Studies, que exploren una mirada més enllà de la integració d'ambdues propostes ja enunciatades. La seva contribució rau en la problematització de l'hegemonia de la norma, el descentrament de la mirada mèdica i els discursos sobre el dèficit, i, per últim, el protagonisme de la veu i la mirada dels infants mitjançant un canvi en les relacions de producció de les investigacions. En resum, els referents partien i permetien un abordatge a la infància amb discapacitat en tant que subjectes actius, amb capacitat d'agència, veu pròpia i legítima, i participants de la realitat en la que estan immersos.

### **1.1. Objectius i organització del contingut de l'assaig**

La motivació que em porta a la realització d'aquest assaig és la de seguir indagant i aprofundint en l'estudi sobre les experiències dels nens i les nenes amb diversitat funcional. L'objectiu general, és doble, i pretén oferir un marc conceptual que ofereixi una mirada i posicionament més garantista en relació al dret a l'educació inclusiva. En primera instància, valorar la pertinència de la perspectiva antropològica en la comprensió de tot allò vinculat al fenomen de la inclusió educativa –que engloba dinàmiques, pràctiques, concepcions, etc. I en segon terme, però no menys important, reflexionar sobre la necessitat d'un enfocament de drets i el seu abordatge en la situació actual de l'àmbit que em proposo tractar.

Per a tals efectes, l'organització del contingut de l'assaig gira entorn a tres eixos que apareixen de manera consecutiva coincidint amb l'estructura inductiva del text. En el primer es mostra el marc conceptual i teòric des de les perspectives pedagògiques i antropològiques de les temàtiques que s'interrelacionen en aquest assaig, i en particular, de les dimensions culturals de la inclusió educativa. Seguidament, es presenta una breu contextualització del sistema educatiu català actual i també del marc normatiu que refereix directament sobre l'educació inclusiva. En els apartats posteriors, es dialoga amb aquestes perspectives i es proposa una relectura des d'un enfocament de drets. Finalment, s'exposa i argumenta la potencialitat *garantista* d'aquesta mirada, en tant que

suposa de perspectiva alternativa i integradora respecte a les paradoxes, dificultats, ambivalències i contradiccions que poden girar entorn l'educació inclusiva i la seva aplicació<sup>6</sup>.

## 1.2. L'educació inclusiva en el context escolar català en l'actualitat

L'educació inclusiva és una qüestió que ha de ser abordada en un context de debat internacional sobre l'Educació per Tothom iniciat a Jomtien a principis dels 90, l'objectiu de la qual és reestructurar les escoles per atendre les necessitats de tot l'alumnat. Partia d'un canvi de mirada vers les dificultats educatives i l'alumnat amb necessitats educatives especials (NEE). Arran la Declaració de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales (1994), es recomana que tots els infants amb NEE han de tenir accés i ser acollits en una escola ordinària, mitjançant una pedagogia centrada en l'infant. És en aquesta modalitat que s'entén que suposa el context propici per combatre la discriminació i la construcció d'una societat més inclusiva. La Declaració de Salamanca encoratja un canvi metodològic i organitzatiu per atendre i afrontar l'heterogeneïtat de l'alumnat (Ainscow, Dyson & Weiner, 2013/2014, p. 16). No obstant això, l'avenç i l'aplicació és desigual i escassa segons el context, reconeixent dubtes, disputes i contradiccions (Ainscow, 2003).

L'educació inclusiva no fa referència únicament als infants amb discapacitat, sinó a la diversitat de l'alumnat. Aquí, però, es planteja una reflexió entorn a aquest col·lectiu particular i d'acord a les especificitats històriques, culturals i socials que envolten la seva escolarització en l'actualitat i al llarg de les dècades. En aquest sentit, cal situar l'Educació Inclusiva en un context social més ampli, doncs no és aquest projecte l'únic que té per objectiu millorar la qualitat de vida i les oportunitats de les persones amb discapacitat. Paral·lelament, i de manera progressiva, s'han anat establint propostes diverses per a la seva integració en els diferents àmbits socials –a tall d'exemple: la Llei d'Integració Socials dels Minusvàlids de 1982; les Normes Uniformes sobre la Igualtat d'Oportunitats per a les persones amb discapacitat de 1993; la Llei per la Igualtat d'Oportunitats, No Discriminació, i Accessibilitat Universal de les Persones amb Discapacitat de 2003; o la Convenció sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat i protocol facultatiu realitzada a Nova York l'any 2006<sup>7</sup>; o, per últim, l'Estratègia Europea

---

<sup>6</sup> Tal i com mostren alguns treballs que tracten sobre aquestes qüestions, com Calderón i Hagebber (2012); Slee (1998, 2012); Rojas Campos (2014).

<sup>7</sup> En aquesta última, la Convenció sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat (2006), és on recull l'educació inclusiva com un dret a l'article 24, el que suposarà, com s'argumenta més endavant, un canvi significatiu.

sobre Discapacitat 2010-2020 de la Comissió Europea (2010)<sup>8</sup>. En l'àmbit educatiu, la transició vers la inclusió demana d'una aproximació històrica que la contextualitzi en el procés de transformació de l'escolarització dels infants amb discapacitat<sup>9</sup>, i que s'inicia amb l'educació especial, arran del reconeixement de la seva educabilitat –i que passa per altres fases regides pels principis de normalització i/o integració. En el context català, hem tingut tres plans directors al llarg de les darreres legislatures. El primer no es va ni aprobar (1996) i els dos darrers (2003 i 2010) no s'han desenvolupat per raons merament polítiques<sup>10</sup> (Carbonell, 2014). La proposta més recent data del mes d'octubre del 2017, quan s'aprova el Decret de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. Pretén blindar l'escola inclusiva i el seu desenvolupament en totes les etapes educatives mitjançant el treball coordinat i col·laboratiu entre la comunitat educativa, d'acord a la disposició d'una xarxa de suports integrada. Aquest decret amplia el principi d'inclusió recollit a la Llei d'Educació de Catalunya del 2009, i encara vigent. Però la normativa i els compromisos que vinculen el compliment de la inclusió van més enllà, ja que s'ha anat incorporant com a principi o proposta per afrontar la desigualtat educativa i/o social en i des d'organismes internacionals molt diversos. Per exemple, en el marc de la promoció d'un desenvolupament sostenible, un dels principis dels quals n'és l'equitat, trobem també altres compromisos per la vinculació entre aquest principi i la inclusió educativa. De fet, l'objectiu 4 pel Desenvolupament Sostenible 2030, és: "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" (ONU, 2016 a Echeita, 2017, p. 18). Sobre aquest principi també s'ha pronunciat l'Organització per la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE), que reconeix l'equitat educativa com una condició imprescindible per l'equitat social –tot i que no estableix la inclusió com a política prioritària (Giné, 2009, p. 23). També en la incorporació del principi d'inclusió per part de la UNESCO com a orientació per millorar la qualitat dels sistemes educatius (Parra, 2011, p. 145). Per últim, també em referiré a l'aposta per la inclusió educativa de l'Agència Europea pel Desenvolupament de l'Educació Especial (actualment dita Agència Europea per les Necessitats Especials i l'Educació Inclusiva) des de la seva creació l'any 1996.

---

<sup>8</sup> En ella, "[s']insta els estats membre a impulsar, potenciar i promoure: (a) mesures de reducció del fracàs escolar, (b) la detecció precoç de les necessitats educatives especials, (c) la formació continuada de tot el professorat, (d) l'educació inclusiva en totes les etapes educatives, amb els mitjans de suport necessaris, (e) l'accés a l'educació general dels infants amb discapacitat més greu, amb els suports individualitzats necessaris i (f) mobilitat i aprenentatge permanent del col·lectiu de persones amb discapacitat més greu" (Comissió Europea, 2010 a Carbonell, 2014, p. 88).

<sup>9</sup> En l'apartat següent s'aborda amb una mica de detall el sorgiment de la inclusió des d'una aproximació històrica de l'escolarització a partir d'una vinculació a la discapacitat des d'una perspectiva sociocultural.

<sup>10</sup> Pla Director de l'Educació Especial (1996; Pla director de l'educació especial a Catalunya (2003); Pla d'acció 2008-2015: Aprendre junts per viure junts, en el qual fixa les principals estratègies a seguir per fomentar l'escola inclusiva (2010). Veure Carbonell (2014) per una aproximació a l'itinerari de desplegament i aplicació de les normatives en relació amb les necessitats educatives especials.

Dels diferents estudis i informes que han realitzat, destaco d'entre les principals condicions que influencien en el desenvolupament de pràctiques inclusives a l'aula –per la pertinença en l'enfocament d'aquest assaig: “la inclusión depende en gran medida de las actitudes y las creencias del profesorado en relación con la diversidad” (AEDEE, 2003 a Giné, 2009, p. 23).

L'evolució de la conceptualització del terme inclusió a nivell internacional queda patent en una revisió des dels seus antecedents recollits en l'inici d'aquest assaig. És aquest el cas també de les transformacions en la concepció de la discapacitat que ha canviat en el temps<sup>11</sup>. En conseqüència, es torna important no assumir, i per tant, examinar críticament l'evolució del llenguatge, en aquest cas, per exemple, al voltant del concepte de les necessitats educatives especials. Les crítiques visibilitzen processos de resignificació, reinterpretació i reapropiació que en alguns contextos han portat a usos o accepcions que es desvien del seu sentit original. I és que, malgrat que el concepte de les NEE permet, inicialment, l'establiment d'unes fronteres més difoses i permeables fruit del reconeixement de la construcció social de la discapacitat, amb el temps ha imperat un essencialisme en la seva significació –reduint les NEE a una categoria diagnòstica, el manteniment de la sobirania del judici professional sobre els drets de les famílies i els infants, i alhora, la necessitat de certs procediments burocràtics (Riddell, 1998; Slee, 2012)<sup>12</sup>. Procediments que dificulten la constitució d'un llenguatge –i també d'unes pràctiques, més flexibles, no totalitzadores i modificables a la realitat que descriuen i a les necessitat del context.

Però si ens referim al context escolar actual, no podem eludir el moment de transformació pedagògica en el que està immers el sistema català. D'ençà la Llei d'Educació de Catalunya del 2009, s'insta a les escoles a innovar i permet cert marge per estimular i desenvolupar aquesta acció educativa –tal i com es llegeix en el preàmbul. Anys més tard, concretament el 2015, amb l'Ordre de reconeixement de la innovació pedagògica, s'inicia un procés de coordinació i impulsó les actuacions de les diferents modalitats

---

<sup>11</sup> Es pot visibilitzar aquest procés a partir dels canvis en la classificació de la mateixa Organització Mundial de la Salut. A la Classificació Internacional de les Deficiències, Discapacitat i Minusvàlues de 1980, s'estableix la diferència entre deficiència (de caràcter fisiològic que produeix una limitació funcional), discapacitat (restricció d'una capacitat per la limitació funcional) i minusvàlua (situació de desavantatge com a conseqüència de la deficiència o discapacitat). El 2001, l'Assemblea Mundial de la Salut va aprovar la Classificació Internacional del Funcionament, de la Discapacitat i de la Salut, que suposa una nova classificació. En ella, la discapacitat estaria produïda per una interacció entre la deficiència (del cos), una limitació o dificultat, i la restricció en la participació.

<sup>12</sup> Corbett (1993 a Riddell, 1998, p. 106) estudia el llenguatge com a instrument d'opressió i argumenta que les NEE reflecteixen una propietat professional que, mitjançant les definicions mèdiques i educatives, es classifica i al·lega a unes necessitats –construint, definint i significant a una alteritat que dissol i obvia la naturalesa d'aquesta necessitat altre i diferenciada. En aquest sentit, Ainscow, Dyson i Weiner (2013/2014, p. 14) creuen que la distinció entre infants amb NEE o sense caurà en desús, ja que la tendència és a buscar sistemes que responguin a un major rang de diversitats i dificultats.



d'innovació pedagògica, però, sobretot, facilitar el marc institucional estable i adequat per a la millora sistemàtica de la qualitat del sistema educatiu a Catalunya. La seva finalitat és replantejar el propòsit de l'educació i l'organització de l'aprenentatge per tal de donar resposta a les necessitats de la societat actual. En aquest ordre, el ENS/303/2015, de 21 de setembre, el primer article defineix la innovació educativa com:

S'entén per innovació pedagògica un procés planificat de canvi i renovació que es fonamenta en la recerca, que respon a l'evolució social, que condueix a obtenir una millora en la qualitat del sistema educatiu i que pot ser transferible a la resta de centres educatius.

Programes d'innovació educativa n'hi ha molts, només cal visitar algunes pàgines webs dels centres escolars, institucions educatives o administracions de diferents nivells per veure la diversitat<sup>13</sup> d'àmbits, metodologies i que abasten les propostes. Ara bé, si pensen únicament la innovació educativa com una transformació integral i transversal, aleshores hem de referir-nos a un petit grup de programes que inclouen un nombre important de centres educatius –i que marquen el camí a seguir per la resta. Aquí em referiré exclusivament a Escola Nova 21 i als programes engegats des del Consorci d'Educació de Barcelona i l'Ajuntament d'aquesta ciutat –en col·laboració i suport d'altres institucions o el mateix Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya– com el de Xarxes pel Canvi o Eines pel canvi a Barcelona, o el Programa Magnet d'àmbit català que fomenta la innovació per lluitar contra la segregació escolar.

Escola Nova 21, el programa d'innovació educativa que es crea formalment el mes de gener del 2016 mitjançant un conveni entre diferents institucions i amb el suport d'altres entitats<sup>14</sup>. El seu objectiu és la millora de l'educació mitjançant un procés de tres anys de treball en xarxa, aprenentatge col·laboratiu i atenció a l'especificitat de cada centre, per tal de formar i acompanyar l'articulació del canvi dels centres. Va iniciar un grup impulsor de 26 centres l'any 2016 –on ja s'hi havien identificat pràctiques innovadores, i la primavera del mateix any s'obria una convocatòria per iniciar un procés de canvi fins la tardor del 2019 per a 200 centres. S'hi van presentar 464. La seva influència és considerable en la formació, programació i mediatització del fenomen de la innovació pedagògica.

---

<sup>13</sup> Les àrees principals dels programes es distingeixen entre arts i creativitat; salut i esport; igualtat d'oportunitats i comunitat, llengua i plurilingüisme, coneixement científic i tecnològic; valors, ciutadania i cohesió social; sostenibilitat i medi ambient. Per altra banda, alguns elements metodològic o de contingut que podem assenyalar, són: la sostenibilitat, la coeducació, la mediació i la convivència, l'aprenentatge competencial, l'ús de llengües estrangeres, l'ús de les tecnologies de la informació i la robòtica, la diversificació curricular, l'educació emocional i artística, entre molts altres.

<sup>14</sup> És una aliança entre el Centre UNESCO de Catalunya, la Fundació Jaume Bofill, la Universitat Oberta de Catalunya, l'Obra Social "la Caixa" i la Diputació de Barcelona; amb el suport de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica, la Federació d'Associacions de Mares i Pares de Catalunya (FAPaC), la Fundació FemCAT, i la Fundació PuntCAT (pàgina web. Consultada el 18/07/2018).

A principis de l'any 2017 es posa en marxa Xarxes pel Canvi a la ciutat de Barcelona, un programa de tres anys de durada per impulsar la millora sostenible dels centres escolars des del treball en xarxa<sup>15</sup>. Entre el curs 2016/2017 i 2017/2018 s'han augmentat de 19 a 21 el nombre de xarxes a la ciutat de Barcelona, duplicant el màxim de centres de cadascuna –de 6 a 12. A més, el Programa Magnet<sup>16</sup> d'àmbit autonòmic, crea aliances entre centres educatius amb composicions socials complexes i institucions culturals i/o científiques que, acompanyades d'un mentor pedagògic, col·laboren per engegar un projecte que enforteixi el projecte educatiu de centre que es converteixi en una referència al territori. Aquest programa, que implementa estratègies contra la segregació vers la cerca de l'èxit educatiu i l'escolarització equilibrada, fa cinc anys que ha desenvolupat una prova pilot amb 7 aliances, que han augmentat a 15 al llarg d'aquest curs 2017/2018. Darrerament, i per facilitar la inclusió de nous centres al canvi, el Consorci d'Educació ja engegat el programa Eines per al canvi, per tal d'acompanyar als centres amb o sense mentoria –es a dir, participants d'un o més dels programes anteriors, en el seu procés de transformació educativa de manera sostinguda vers l'excel·lència, la cohesió i l'equitat.

També és palesa la incidència de la innovació en la formació dirigida a mestres de tots els nivells. Tots, sense excepció, els programes de formació d'estiu i del llarg del curs organitzats per agrupacions de Mestres –Moviment d'Innovació Educativa de Lleida; Col·lectiu de Docents del Bages; l'Associació de Mestres Rosa Sensat; Moviment Educatiu del Maresme, etc., o des de les institucions de formació superior –com l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat de Barcelona, però sobretot el de la Universitat Autònoma de Barcelona, ofereixen cursos relacionats amb la innovació. Als que cal sumar l'oferta especialitzada de les universitats catalanes en forma de màster, postgraus o cursos d'especialització o experts d'aquestes i altres universitats, com la Universitat Ramon Llull, la Universitat Abat Oliba, la Universitat de Vic, la Universitat Oberta de Catalunya, entre altres.

*Però, això té alguna cosa a veure amb la inclusió dels infants amb diversitat funcional?*

Per se, la innovació no és inclusiva. Tot i que ha de regir-se pels principis marcats a la LEC (2009), on s'hi troba la inclusió. De fet, podria conduir a noves formes d'exclusió i marginació si persegueix l'excel·lència en els estàndards educatius, les competències i el rendiment acadèmic des d'un quefer individualista i competitiu –és a dir, exempt d'equitat. Ara bé, des d'un posicionament molt radical, si pensem la innovació com el procés per la millora de la qualitat del sistema educatiu, res és tan innovador com la inclusió escolar

---

<sup>15</sup> Consorci d'Educació, Escola Nova 21, l'ICE de la UAB i Rosa Sensat (veure web a [http://www.edubcn.cat/ca/suport\\_educatiu\\_recursos/plans\\_programes/xarxes\\_per\\_al\\_canvi](http://www.edubcn.cat/ca/suport_educatiu_recursos/plans_programes/xarxes_per_al_canvi)).

<sup>16</sup> A tota l'àrea metropolitana de Barcelona i en altres poblacions existeix també un programa de partenariat, el Tàndem, que funciona des de l'any 2011 a partir de col·laboració entre centres educatius i entitats científiques o culturals per la singularització i especialització dels centres.

que permet deixar enrere i superar els efectes i pràctiques excloents, segregadores i desiguals dels sistemes educatius i les escoles que s'han dut a terme i els han caracteritzat al llarg de moltes dècades. Des d'una mirada més focalitzada en els processos d'innovació educativa anteriorment anomenats, sembla evident que són el context idoni i l'instrument més adient per la construcció d'un sistema i un entorn educatiu més just, equitatiu i que valori positivament la diversitat com una realitat inherent a la humanitat. La inclusió –en un sentit ampli i no fent èmfasi en l'alumnat amb NEE, de suport educatiu o amb diversitat funcional– hi apareix de forma transversal, tot i que en la majoria de casos no és anomenada de manera explícita, sinó que se sobreentén en la conceptualització d'un canvi vers l'equitat, l'èxit i la qualitat educativa. La innovació, doncs, pren, almenys, la forma de marc i instrument facilitador per la reflexió, disseny i implementació de mesures i estratègies per una veritable inclusió, de qualitat i efectiva. A mode de conclusió, podríem advertir que la inclusió demana innovació mentre que la innovació facilita la inclusió. D'acord amb Teresa Huguet<sup>17</sup>, aquí partim de la integració d'ambdós processos, ja que “[l]a innovación sin equidad ni inclusión queda vacía de calidad humana, queda al servicio de unos pocos privilegiados”. En qualsevol cas, i al marge de la cerca de la qualitat educativa per a tothom, si ens referim a un nivell més social, en què entenem la inclusió com un mitjà i una fita en ella mateixa per l'equitat, la justícia social i la democràcia, parlem de la dimensió política de l'educació, el que demana una acció transformadora sostenible i profunda. Una acció política per canviar destins inexorables i crear condicions per una altra cosa possible (Frigeiro i Diker, 2008, p. 59).

## **2. INFÀNCIA, DIVERSITAT FUNCIONAL I ESCOLA. CONTRIBUTIÓ DES D'UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL AL DRET A L'EDUCACIÓ INCLUSIVA**

### **2.1. Aproximació a la perspectiva historiogràfica de la discapacitat i l'escolarització dels infants amb diversitat funcional: racionalitat moderna i processos d'exclusió**

La discapacitat com a categoria sorgeix durant la modernitat. És important aproximar-se els seus orígens per situar i comprendre els principals elements que la signifiquen, i en algun cas també, que han contribuït a la seva perdurabilitat. En aquest assaig no pot

---

<sup>17</sup> Aquestes són les paraules de Teresa Huguet en una entrevista per a un portal educatiu iberoamericà que serveix de plataforma per compartir recursos, experiències i coneixement per als agents vinculats a les diferents realitats escolars. Es pot llegir íntegrament a: <http://blog.tiching.com/teresa-huguet-innovacion-sin-inclusion-esta-vacia-calidad-humana/>

tractar-se amb gaire profunditat<sup>18</sup>, pel que simplement s'exposen algunes idees que, vinculades a l'àmbit escolar i de la infància, esdevenen rellevants per elaborar una argumentació més contextualitzada.

Foucault (1996, 2000, 2002 a Almeida et al., 2009, p. 95-96) advertia que la distinció anormalitat–normalitat emergeix del context de la modernitat<sup>19</sup>, en la forma disciplinària del poder<sup>20</sup>, amb l'objectiu de generar pràctiques de control morfològic i conductual dels subjectes –la biopolítica, segons el que s'estableix com a norma i/o desviació. Per a tals efectes, es constitueixen uns mecanismes que institucionalitzen el discurs de la modernitat, i es posen en marxa d'acord a una racionalitat o model de raó que va aplicar-se a través de: a) la constitució discursiva del concepte normal, 2) la medicalització, i 3) la moralització de la societat. Rojas Campos (2014, p. 14-ss.) remet a l'antropòleg Erick Wolff per referir-se a la relació entre l'anormalitat –i les seves diverses taxonomies, l'estructura social i el poder. Al parlar de normalitat estem suggerint una idea o un imperatiu que refereix a un ordre cosmològic. En aquest sentit, l'anormalitat és un greuge a la llei –com a norma, i una pertorbació en l'ordre social (*ibid.*, p.18-19). Com he advertit amb anterioritat, l'anormalitat i la norma és una producció social i cultural. En aquest context temporal i en una societat capitalista, la norma es troba definida per la capacitat de produir i la funcionalitat socioeconòmica (Rodríguez Díaz i Cano Esteban, 2015, p. 35; Rojas Campos, 2014, p. 45).

Al seu torn, la medicina s'erigeix com la ciència de l'anormalitat (Almeida et al., 2009, p. 107), convertint-se en una eina disciplinadora i garant dels processos normalitzadors (Rodríguez Díaz i Cano Esteban, 2015, p. 33), que s'entenen com la instrumentalització política del saber científic que subjecta els cossos amb normes imposades (Rodríguez i Ferreira, 2012, p. 297 a Rodríguez Díaz i Cano Esteban, 2015, p. 37). De la necessitat de l'objectivació i positivació de la normalitat i la desviació, sorgeix l'eficàcia de l'etiquetatge i el diagnòstic (Almeida et al., 2009; Rojas Campos, 2014; Slee, 2012). En aquest context és en què apareixen tot un seguit de categories noves per cartografiar les desviacions, paral·lelament als processos de desenvolupament de tècniques d'objectivació, pràctiques de control i sabers experts cada vegada més especialitzats. Entre les tàctiques de

---

<sup>18</sup> Els textos de Rodríguez Díaz i Cano Esteban (2015), Rojas Campos (2014) i Slee (2012) disposen de capítols o apartats amb una aproximació més extensa. Per una revisió més acurada, però, es recomana veure Stiker (1999).

<sup>19</sup> La idea i l'ús del concepte norma com a ordre i consciència d'ordre s'empra a "Occident" a partir de la segona meitat del segle XIX i es concep com anormal el que no és nosaltres (Almeida et al., 2009, p. 95).

<sup>20</sup> Vinculada a l'exigència de noves formes de govern de la societat complexa de la modernitat (Slee, 2012, p. 274-277).

moralització, trobem: a) la creació d'hàbits d'estalvi i consum, b) l'obligatorietat escolar<sup>21</sup>, c) el confinament pel control social de *bojos* i *delinqüents*, i d) la construcció de la família i la infància normal (Almeida et al., 2009, p. 109).

En el cas de la discapacitat, associada a una deficiència en el sostrat fisiològic, la presumpció d'una malaltia<sup>22</sup> –en tant que patologia i desviació de la norma de salut<sup>23</sup>, vàlida i justifica els processos de medicalització (Rodríguez Díaz i Cano Esteban, 2015, p. 165; Rojas Campos, 2014, p. 41). Aquesta norma de salut és la norma del i sobre el cos, que es basa en una determinada concepció del cos establerta com a patró (Campbell, 2009), que alhora el sotmet a una regulació simbòlica per un capital desitjable: el cos sa, el cos bell, el cos bo-apte-vàlid-funcional (Rodríguez Díaz i Cano Esteban, 2015, p. 160). “En las sociedades modernas, [la discapacitat] es una causa importante de diferenciación social” (Barton, 1998, p. 29); és a dir, constitueix una pràctica de regulació social sobre les possibilitats d'elecció (Rojas Campos, 2014, p. 23). Regulació que implica restriccions socials, discriminació. Tanmateix, es naturalitzen els processos d'exclusió fins al punt que la societat es desresponsabilitza i es manté neutral (Calderón i Habegger, 2012), una situació que Slee (2012) anomena *indiferència col·lectiva* –la qual esdevé una condició significativa per al manteniment<sup>24</sup> i reproducció dels discursos dominants i hegemònics de la discapacitat, inclosos en contextos normativament inclusius<sup>25</sup>.

En aquest ordre de coses, des d'una perspectiva historiogràfica, i per tal de poder contextualitzar el sorgiment i desenvolupament de la inclusió escolar o educativa, pot ser pertinent aproximar-se a l'escolarització dels infants amb discapacitat. La lògica del paradigma racional i científic organitza el funcionament de la societat (Rojas Campos, 2014, p. 11) i impregna diversos àmbits de la vida, com l'escolarització. Aquesta ha estat caracteritzada pel privilegi del discurs mèdic, que penetra en les polítiques i pràctiques educatives a través d'un procés de medicalització de la infància que traspasa les fronteres de la institució escolar. De fet, aquest procés està imbricat en les tàctiques

<sup>21</sup> Recordem que l'inici del projecte educatiu tenia com a objectiu crea una societat secular i avesada a un model econòmic capitalista, condicions per la societat moderna (Almeida et al., 2009, p. 109-110; Rojas Campos, 2014, p. 11).

<sup>22</sup> És interessant al·ludir al matís entre la concepció de discapacitat i malaltia que troba Oliver (1990 a Rojas Campos, 2014, p. 19-20). L'autor entén que la primera es conceptualitza com a permanent, mentre que la segona suggereix una transformació a través de la cura. Aquesta distinció està estretament vinculada a la idea naturalitzada i acceptada entre dependència i discapacitat, que instaura una espècie de ciutadania menysvalorada, al no respondre als estàndards productius i de salut.

<sup>23</sup> Precisament la noció de diversitat funcional, centrada en un discurs sobre els drets humans, proposa un qüestionament de la medicalització i la falta de control sobre el propi cos (Palacios, 2008 a Rojas Campos, 2014, p. 21).

<sup>24</sup> Veure Rojas Campos (2014) per un anàlisi més acurat de com funciona la incorporació de nous coneixements al discurs de la modernitat basat en el científicisme i la productivitat, del qual la medicalització n'és el principal garant (p. 63).

<sup>25</sup> Més endavant exploro les representacions de la discapacitat dels contextos escolars a partir de la literatura i les pròpies incursions al camp d'estudi (Sala Pardo, 2017, en premsa).

moralitzadores exposades anteriorment: la constitució de la infància (a)normal i la institucionalització de l'escolarització obligatòria<sup>26</sup>. Ambdós processos estan vinculats, i suposen la incursió de la biopolítica a l'escola (Rojas Campos, 2014, p. 91-92; Slee, 2012, p. 277).

L'educació especial va esdevenir, arran de la convicció de la seva educabilitat, una forma d'accedir al dret educatiu als infants amb discapacitat des d'un programa diferenciat (Rojas Campos, 2014, p. 97; Slee, 2012, p. 160-164), reforçant la dinàmica patològica i segregadora de les pràctiques de la diferenciació. En aquest sentit, és imprescindible advertir sobre la complicitat del discurs i pràctica burocràtica que es fonamenta en la diferenciació, i que no qüestionen els mecanismes que possibiliten l'exclusió i perpetuen esquemes injustos (Ainscow, 2003; Calderón i Habegger, 2012; Slee, 2012). Però no solament des de la dimensió burocràtica, sinó per l'adhesió a les lògiques i ideologies normatives i opressives, el que suposa un fracàs per abordar la diversitat i heterogeneïtat de formes de pensar, sentir i actuar la i en la infància.

La integració també va trobar dificultats, resistències i limitacions, reduint el seu missatge i aplicació en els sistemes educatius (Parra, 2011, p. 143), fins a considerar-se en alguns casos, que era "intrínsecamente asimilacionista" (Corbett i Slee, 2000, p. 134 a Slee, 2012). És a dir, de no qüestionar la norma i el seu privilegi (Graham i Slee, 2009) i, per tant, de considerar el procés com una manera de completar o normalitzar a l'alteritat incompleta o anormal (Rojas Campos, 2014, p. 95). Aquestes crítiques a la integració s'han de prendre per tal de comprendre que la inclusió no és un nou lèxic de la integració que permeti continuar amb pràctiques de l'educació especial tradicional, sinó que proposa un trencament vers una educació democràtica (Slee, 2012, p. 238-241).

La inclusió assumeix el model social de la discapacitat i posa el focus en el context per assenyalar les barreres. Des d'una perspectiva jurídica, s'assumeix com un dret fonamental i com a mitjà per gaudir dels mateixos drets que la resta d'alumnat, des de la no segregació i la participació com a indicadors fonamentals (Parra, 2011, p. 148). Malgrat això, la prevalença del model mèdic de la discapacitat afirma i privilegia la mirada homogeneïtzadora i individualitzadora que restaura l'autoritat experta i la sobirania educativa de l'educació especial tradicional (Slee, 2012, p. 168-172), el que estableix una barrera important per la inclusió escolar<sup>27</sup>. A més, cal afegir la influència que exerceixen determinades formes de concebre i transmetre la diversitat mitjançant un quefer escolar competitiu i individualista (Calderón i Habegger, 2012, p. 94). I és que, considerant que

---

<sup>26</sup> Les característiques d'aquest assaig no permeten un aprofundiment en aquest àmbit. Per una aproximació al nostre context, veure Varela i Álvarez-Uría, 1991; del Cura, 2007, 2011; Herraiz, 1995; Huertas, 1998.

<sup>27</sup> És molt recomanable la lectura del capítol que Slee (2012) dedica a l'economia política de l'exclusió per comprendre com opera en i des del context i quotidianitat escolar. Algunes de les seves argumentacions les he anat exposant al llarg d'aquest assaig.

l'escola és una institució sociocultural influenciada i supeditada als interessos, lògiques i principis de la societat en la que està immersa i contextualitzada, és pertinent, doncs, assenyalar la repercussió i els desafiaments que plantegen els factors sociopolítics i la socialització ideològica (Parra, 2011, p. 148-149) –òbviamment també culturals, com per exemple, l'herència excloent i jerarquitzada de pensar i valorar la diversitat (Calderón i Habegger, 2012, p. 94; Echeita, 2017, p. 18).

Arran la distinció entre escolarització en modalitat ordinària o especial –dedicat a l'educació de les desviacions, els centres i professionals d'educació especial es consideren els que, tradicionalment, disposen del saber i pràctica experta (Slee, 2012, p. 31). Una distinció que segueix legitimada. Les ideologies educatives que representen tant l'educació especial, la integració i l'educació inclusiva, es basen i suggereixen visions alternatives del món i la societat, i el tipus d'escolarització que ho contribuirà a cadascuna (*ibid.*, p. 35).

## **2.2. Definició i conceptualització de la inclusió des d'una perspectiva socioeducativa**

La inclusió és un terme polisèmic (Ainscow, 2003) i polièdric<sup>28</sup> (Echeita, 2009, p. 29). La voluntat de definir de manera dialògica, participativa i democràtica el concepte (Nilhom, 2006; Elboj, Puigdemívol, Soler i Valls, 2002, a Echeita, 2009, p. 29), i adoptar accepcions situades i contextualitzades –sense definicions totalitzadores ni universals (Ainscow, Booth i Dyson, 2006 a Echeita, 2009); ha estat, alhora, una de les raons per les quals s'ha anat desvirtuant el seu potencial subversiu (Graham i Slee, 2007).

És i estableix un marc per oferir, des del respecte a les diferències, oportunitats equitatives de desenvolupament (Echeita, 2017, p. 17-18). Representa un canvi conceptual (Parra, 2011) i de paradigma (Ainscow, 2003) que vehicula un projecte de lluita política i canvi cultural, en tant que vehicula i refereix a uns ideals de societat (Echeita, 2013, 2017; Giné, 2009; Slee, 2012). La inclusió educativa té a veure amb la pràctica a l'aula de valors i principis ètics (Booth, 2006, p. 211 a Echeita, 2009, p. 29) que persegueixen l'eradicació de l'exclusió social i la discriminació vers qualsevol tipus d'expressió de la diversitat, un sentit que remet als drets fonamentals i la cerca d'una societat més justa (Ainscow i Miles, 2009, p. 162; Blanco, 2010 a Ainscow i Echeita, 2011, p. 29).

---

<sup>28</sup> Giné (2009, p. 14-19) recopila sis maneres de conceptualitzar la inclusió des dels treballs d'Ainscow i Cesar (2006), i Ainscow, Booth i Dyson (2006).

L'escola inclusiva és actualment un dret<sup>29</sup> –basat en una filosofia i unes pràctiques pedagògiques àmpliament contrastades– que demanda una transformació i adaptació de la comunitat educativa en base a un principi de justícia social, i també al reconeixement a tot l'alumnat d'unes capacitats d'aprenentatge que s'han de desenvolupar dins d'un clima d'acceptació, respecte i confiança (Capellas, 2014 a Carbonell, 2014, p. 78).

La inclusió es fonamenta en un canvi de paradigma vers la diversitat –i la discapacitat, que l'entén com una oportunitat d'enriquir l'aprenentatge (Miles i Ainscow, 2011 a Ainscow, Dyson i Weiner, 2013/2014, p. 15). Però, malgrat que en aquest assaig es reflexiona des de l'experiència de la diversitat funcional, la inclusió tracta de “todos los estudiantes. La escolarización inclusiva es un movimiento social contra la exclusión educativa” (Slee i Allan, 2001, p. 177). En aquest sentit, l'educació inclusiva suposa una transformació de l'escola, l'aula i el sistema educatiu, des d'un passat normatiu, uniformitzador i homogeneïtzador, vers una escola que acull i atén l'heterogeneïtat i des de la diversitat (Giné, 2009). Acolliment que sobrepassa la mera presència, ja que implica participació i rendiment (Echeita, 2009, p. 31-33), és a dir, que l'alumnat ha d'aprendre (Carbonell, 2014, p. 78). Al parlar de rendiment, Echeita (2013, p. 11) es refereix a l'èxit, entès com acabar l'educació sense ser estigmatitzats, i amb les competències bàsiques per inserir-se socialment a la vida activa amb unes mínimes garanties per no caure en els esquemes de reproducció dels desavantatges i desigualtats (Echeita, 2013, p. 11). Per això, la inclusió “tracta de donar a les persones els suports adequats per a formar-ne realment part activa i en plena connexió” (Gómez, 2013 a Carbonell, 2014, p. 78). Pensar l'educació inclusiva en aquests termes, suposa ampliar el sentit que sol donar-se des de la discriminació positiva o l'aplicació de mecanismes compensatoris, ja que es focalitzen en un grup o col·lectiu específic (Echeita, 2017, p. 19; Graham i Slee, 2007), sovint reproduint un llenguatge o una pràctica des d'una lògica excloent. Aquí és pertinent mencionar la distinció entre “to include is not necessarily to be included” (Graham i Slee, 2007. Cursiva a l'original), que rau en que no s'evidencia ni subratlla la marginalitat d'una comunitat. És pertinent, també, recordar que la inclusió sorgeix com a resposta a les crítiques sobre la integració educativa, desplaçant la mirada cap un enfocament que contempla l'escola com a escenari de relacions diverses i complexes en un marc intercultural (Rojas Campos, 2014, p. 32). L'èmfasi en una finalitat o fita que posi en valor la diferència des del qüestionament de les relacions de poder i dominació entre grups o diferents maneres de ser, pensar i actuar, exigeix d'un tarannà vigilant a

---

<sup>29</sup> L'any 2006 la ONU referenda l'educació inclusiva com un dret, ja no és només un principi, pel que suposa un canvi substantiu de perspectiva –ja que un dret positiu suposa unes obligacions a les autoritats per tal de fer efectiu el seu exercici (Ainscow i Echeita, 2011, p. 31).



l'assimilacionisme i la subordinació<sup>30</sup>. En aquest sentit, Touraine (2000 a Slee, 2012, p. 97-100) al·ludeix als perills de la subordinació emprada en els processos d'inclusió en contextos multiculturals. I, al seu torn, Bernstein (1996 a Slee i Allan, 2001, p. 176-177) anuncia la inclusió com un dret i un requisit per l'educació democràtica –igualitària, equitativa i lliure de relacions de poder.

Es tracta d'un procés que mai acaba i que necessita de vigilància constant (Ainscow & Miles, 2008 a Ainscow, Dyson & Weiner, 2013/2014; p. 16), i és que, tal i com adverteix Echeita (2009, p. 35) la relació entre els processos d'inclusió i exclusió és dialèctica –no totals ni finits. A més, és un procés ple d'incerteses, disputes i contradiccions (Ainscow i Miles, 2009, p. 163; Calderón i Hagebber, 2012). Tanmateix, s'ha pres la inclusió com un indicador per analitzar l'equitat escolar –en tant que principi general dels sistemes educatius (Ainscow, 2003; Echeita, Martín, Simón y Sandoval, 2016 a Echeita, 2017, p. 17).

Des d'una perspectiva pedagògica i socioeducativa de la inclusió escolar, la seva conceptualització ha girat al voltant de les barreres d'aprenentatge i participació (BAP). Es consideren, a través d'aquestes, els diferents factors que plantegen dificultats i impediments multidimensionals i a tot els nivells en l'accés, la permanència exitosa i de qualitat o la transició en el sistema educatiu (Ainscow, 1999; Booth, 2000; Booth i Ainscow, 2002 a Ainscow i Echeita, 2011). Puigdemívol (2002) distingeix entre les barreres actitudinals, metodològiques, organitzatives i socials. Diferents autors en diferenciaren i matisaran d'altres que atenen, pràcticament, a les mateixes dimensions. És un concepte que descentra la mirada del subjecte i emfatitza les condicions de l'entorn i el context, pel que beu del model social de la discapacitat –extrapolable a les necessitats educatives especials o les dificultats d'aprenentatge, és a dir, que posa l'accent al paper mediador (resistent o possibilitador) entre l'entorn i l'individu (Booth i Ainscow, 2002 a Ainscow i Echeita, 2011; Echeita, 2002; Puigdemívol, 2002). Té una predisposició aplicada i pràctica, ja que permet identificar les condicions desfavorables i hostils o també facilitadores i favorables a la promoció de l'aprenentatge i participació des de l'equitat i de qualitat de tots els individus d'un context educatiu concret.

Com avançava uns paràgrafs abans, aquest nou paradigma necessita d'una reforma pedagògica per donar una resposta adequada. Això passa, segons la revisió de literatura, per tenir en compte alguns factors i generar algunes condicions específiques. L'objectiu serà, per una banda, oferir respostes a les necessitats educatives de tot l'alumnat des de

---

<sup>30</sup> Aquest enfocament segueix la perspectiva i abordatge de l'antropòleg Stiker (1999) que, enlloc de centrar-se en els processos d'exclusió, se centra en els processos d'inclusió per comprendre els mecanismes complexos i les lògiques amb els quals s'opera la integració en la societat (Arroyo Martín, Endara Rosales i Sala Pardo, en premsa).

la complexitat i la incertesa (Ainscow; Dyson i Weiner, 2013/2014). I per altra, enfrontar la cultura escolar basada en l'academicisme, el credencialisme i la competitivitat que demana el mercat laboral (Calderón i Habegger, 2012, p. 16). Una cultura que, en la vessant de la pràctica docent, limitava o planteja resistències a la inclusió en relació a dos factors clau: a) la tendència a l'ensenyament en grups homogenis; i, b) l'especialització i fragmentació de la intervenció (Huguet, 2009, p. 81). I és que cal tenir en compte, per integrar ambdues consideracions, el paper que juguen la socialització professional i el científicisme cultural del context. En aquest sentit, es constitueixen camins de valor social diferent, diversificant i traçant rutes i trajectòries segons categoritzacions, el que genera una forta alienació (Calderón i Habegger, 2012, p. 150-152). Això significa que no són fruit del control de la pròpia vida, sinó de les influències d'un tarannà institucionalitzat. Aquest, emprà un ús acrític del diagnòstic com a eina que suposa inevitablement una exclusió, iniciant-se amb una derivació per atendre degudament unes necessitats específiques i esmortint la segregació sota formes moral i socialment acceptades. Des d'aquest plantejament s'exerceix una forta consciència sobre la impossibilitat de concloure amb èxit l'escolarització i s'interpreta la compensació com una forma de justícia social (ibídem, p. 83-ss). Per tant, estrictament no es produeix una correcció de les situacions injustes, sinó que es busca neutralitzar els seus efectes. Altres autors i autores han criticat també el paper que tenen els diagnòstics quan no responen a una eina de coneixement per adequar les condicions d'aprenentatge i participació (Echeita, 2013; Rojas Campos, 2014; Slee, 2012). En aquest cas, la legitimació de l'exclusió es concreta des de la via científica (sabers experts) i la institucional (burocràcia), que remet a la idea que s'és "incapaç hasta que se demuestre lo contrario" (Calderón i Habegger, 2012, p. 100). És a dir, es torna necessari un "contradiagnòstic" per legitimar la inclusió o invalidar una proposta excloent.

A partir de l'observació i l'estudi de casos contrastats, algunes de les condicions que voldria destacar per construir ambients inclusius són les actituds, la bona disposició i efectivitat del professorats envers les capacitats i les interaccions lluny de prejudicis i estigmes (Carbonell, 2014; Rojas Campos, 2014; Slee, 2012). Mentre que els factors eficaços dins les pràctiques de l'aula, destaquen l'ensenyament i l'aprenentatge cooperatiu (Ainscow, 1999; Carrington, 1999; Kugelmass, 2001; Skrtic, 1991 a Ainscow, Dyson & Weiner, 2013/2014; Carbonell, 2014; Duran, 2009; Huguet, 2009) o la resolució de problemes col·laborativa, entre moltes altres (Carbonell, 2014). La col·laboració, en tant que forma de funcionar i ensenyar en el si de la institució, s'entén com una estratègia per crear fronteres flexibles entre professionals per afavorir la col·laboració, organització i afrontant l'aïllament i la fragmentació de la intervenció educativa (Huguet, 2009), desinflar

la competitivitat –factor que constitueix una barrera important (Echeita, 2017), o, fins i tot, per estimular la innovació i millora de les pràctiques educatives (Ainscow i Echeita, 2011; Slee, 2012). Per altra banda, cal considerar que el treball cooperatiu és una metodologia inclusiva perquè necessita i empra la diversitat inherent de l'alumnat al seu favor, i implica reconeixement i valoració positiva de la diversitat i les diferents formes de ser, sentir i pensar, pel que, remet a un aprenentatge per la transformació social (Duran, 2009, p. 96-97), en el moment en que també construeix comunitat i un sentit d'aquesta, contribuint a la cohesió social. Serà important, però, atendre, comprendre i no eludir els valors socials de determinades pràctiques és imprescindible per no prevaldre ideologies o discursos que dificulten la inclusió<sup>31</sup>.

D'entre els indicadors de rendiment del procés d'inclusió sobre el *marc de referència per l'avaluació d'un sistema educatiu*, n'hi ha alguns especialment rellevants per comprendre la dimensió que pren l'argumentació desenvolupada en aquest assaig. Concretament, en relació als conceptes, trobem alguns ítems que refereixen a la importància i valoració: a) sobre la comprensió i recolzament de les aspiracions polítiques a promoure una educació inclusiva, b) la inclusió com a principi general orientador vinculat a les pràctiques educatives, c) els formadors de mestres per afrontar la diversitat. En relació a l'àmbit de les estructures i sistemes educatius, trobem l'especificació del rol dels serveis, professionals i unitats d'educació especial (Ainscow i Miles, 2009, p. 168-169). I és que aquests darrers no desapareixen en tant que professionals especialitzats. Simplement, s'ha de desmitificar el rol i coneixement, compartint el saber especialitzat des d'una relació de col·laboració professional i integració en l'àmbit de referència (Huguet, 2009).

L'educació inclusiva no es troba en el millor moment, tot i els avenços social, jurídics, metodològics i científics (Carbonell, 2014, p. 78), una situació que Echeita (2009) ha batejat com “ya no, pero todavía tampoco”. Aquesta situació, és llegida sovint en termes tècnics, és a dir, de falta de recursos en el procés d'implementació (Slee, 1998, p. 129). Des de l'àmbit de la recerca, però, s'ha evidenciat la importància d'altres factors clau per comprendre-la crítica i reflexivament. A falta del desenvolupament d'una teoria general sobre la inclusió educativa, és innegable la influència d'algunes corrents i recerques en l'establiment d'unes bases conceptuals i, sobretot, aplicades. Entre les principals camps

---

<sup>31</sup> Duran (2009) realitza una adaptació de Van der Van der Klift i Kunc (1994) sobre el valor social de l'ajuda. Identificava diferències entre el significat positiu d'ajudar i negatiu de ser ajudat. En relació a la primera, trobem significats entorn la reafirmació de la capacitat, el valor o la superioritat, així com l'ocultació del a vulnerabilitat i el sentit del deure. Contràriament, rebre ajuda reafirma la deficiència o limitació, implica una inferioritat i un sentiment de càrrega, mentre que recorda i visibilitza la vulnerabilitat i suposa un sentit d'obligació –no està ben vist negar l'ajuda. L'autor proposa, a més, treballar l'empatia i promoure la reciprocitat de les ajudes com un element per contribuir als valors cooperatius a l'aula i la realització de l'aprenentatge entre iguals (Duran, 2009). Com queda palès, identificar aquests valors i significats no suposa simplement evidenciar-los com un element inamovible, sinó plantejar opcions per proposar alternatives o minimitzar els seus efectes en tant que barrera.

de coneixement que hi han contribuït, trobem: els estudis de la discapacitat, el postestructuralisme i els estudis feministes i culturals, la teoria crítica de l'educació, l'educació especial –hereva de la medicina i la psicologia, el postcolonialisme, la teoria i sociologia política, entre altres (Slee, 2012, p. 147-148). Alhora, els resultats del projecte “INCLUD-ED *Strategies for inclusion and social cohesion from education (2006-2011)*” validen i contrasten algunes pràctiques educatives que fomenten la cohesió social, alhora que milloren la convivència i els resultats (Carbonell, 2014, p. 89). L'agrupament heterogeni, la implicació de la comunitat educativa i la inclusió a l'aula ordinària (en un sentit general, és a dir, de no compensació segregada), entre altres, són algunes de les més avalades que menciona l'estudi. Ara bé, la influència que exerceix l'Índex for Inclusion (Booth i Ainscow, 2000) és incontestable. Des dels seus inicis, i al llarg de les seves actualitzacions, aquest material permet l'autoavaluació i la facilitació d'un procés de desenvolupament per l'educació inclusiva al propi centre<sup>32</sup>, mitjançant la metodologia de la investigació-acció. A més, un ventall d'estudis publicats des d'organismes diversos i amb finalitats heterogènies, amb visions i aproximacions a la inclusió molt diferent, mostren la necessitat global de tendir vers aquesta pràctica i/o mitjà en les polítiques públiques per tal de lluitar contra la desigualtat i l'exclusió, com per exemple, l'*Estat mundial de la infància: nens i nenes amb discapacitat* (UNICEF, 2003 a Carbonell, 2014, p. 89). D'alguna manera això també engrandeix i eixampla les influències i reciprocitats de la inclusió com a element important en l'àmbit educatiu d'arreu.

Per altra banda, Slee (2012) critica el plantejament d'alguns estudis vinculats al tema dels recursos i les actituds, donat que tendeixen a focalitzar-se en les categories segregadores i l'establiment de comparacions segons la seva distinció. Aquestes premisses descontextualitzen ambdues temàtiques del seu marc de producció i reproduïxen una interpretació des de la visió patològica –per l'èmfasi en la diferenciació i desequilibri en l'ordre social– de la discapacitat, contribuint a la banalització i domesticació dels usos i postulats radicals i subversius de la inclusió. Amb aquesta crítica, podem reafirmar també la validesa i pertinença d'un abordatge des d'una perspectiva antropològica.

---

<sup>32</sup> Per no caure en la simple definició de bones intencions, el repte rau en l'operativitat del significat i pràctica de la inclusió (Ainscow, Booth y Dyson, 2006 a Echeita, 2013, p. 14). L'Índex for Inclusion és la proposta per l'apropiació crítica i col·lectiva de la definició i procés d'inclusió en el centre educatiu, al marge d'universals i taxonomies inflexibles.

## **2.3. Perspectiva sociocultural de la discapacitat i fonaments antropològics de la normalitat com a mecanisme d'inclusió i exclusió**

### *2.3.1. Capacitisme i la rellevància de les representacions socials en la pràctica*

Una de les qüestions que em plantejo alhora d'abordar la temàtica d'aquest assaig és la complementarietat disciplinària per integrar diferents maneres de mirar, pensar i conceptualitzar. Quelcom imprescindible per una deconstrucció conceptual i un anàlisi de la realitat que atengui a la complexitat. Des del meu bagatge formatiu, que m'ha ofert i brindat unes maneres particulars, m'he centrat en la comprensió de la inclusió escolar des de la seva vessant etnogràfica i sociocultural. Això significa posar el focus en la dimensió social i cultural present en aquest fenomen, i concretament, en l'adquisició de valors, significats i usos determinats d'elements que influeixen en la construcció de la pertinença i la comunitat. I és que, més enllà de la perspectiva sociocultural de la discapacitat, alguns experts en l'estudi i promoció de la inclusió educativa ja han assenyalat la importància de la cultura des de la perspectiva pedagògica i socioeducativa, en aquest cas, alhora de disposar certes barreres per a l'aprenentatge i la participació. Aquesta dimensió hi és present en tant que barreres culturals (López Melero, 2011), barreres actitudinals (Puigdemívol, 2002) o, entre altres classificacions, barreres relatives a la dimensió de la cultura escolar (Ainscow & Booth, 2002).

Si estirem d'aquest fil, per exemple des de l'estudi de les representacions socials de la discapacitat en l'entorn escolar –Rojas Campos (2014), o jo mateixa (Sala Pardo, 2017)– copsem una producció social dels significats que sobrepassa el context escolar i la comunitat educativa. Hem de tenir present, que aquesta dimensió està històrica, social i culturalment localitzada en un espai-temps determinat i vinculada a una cosmovisió particular de la qual la cultura n'és un de les expressions. Per tant, la cultura s'expressa més enllà de la classificació estricta anteriorment exposada. Per contra, podem trobar i interpretar concepcions sobre la discapacitat en la resta d'elements proposats en les classificacions, precisament per la condició pràctica de les representacions socials, que influeix i predisponeix determinades formes de fer en tots els àmbits. Per exemple, en la dimensió de la planificació, coordinació i funcionament o la dimensió de les pràctiques a l'aula (Ainscow & Booth, 2000); les barreres metodològiques, organitzatives i socials (Puigdemívol, 2002); o les barreres polítiques i didàctiques (López Melero, 2011). I és en aquest punt en que l'antropologia, entre altres ciències socials, ens ofereix eines per reflexionar i comprendre el fenomen des d'una mirada holística i global.

Es tracta, d'alguna manera, de contribuir a la desnaturalització de la producció social i cultural que essencialitza les diferències. Desnaturalitzar és reconèixer la naturalesa arbitrària de les conceptualitzacions normatives relatives a la infància, i també de la discapacitat. Visibilitzar la pluralitat, és a dir, la realitat heterogènia de la infància, permet, segons Frigerio & Diker (2008, p. 41), reconèixer l'horitzó de drets comuns que tenen tots els infants i adolescents. Però, “[p] ara que este reconocimiento pueda tener lugar es necesario someter a crítica otros dos efectos de las conceptualizaciones normativas sobre los niños y niñas: la esencialización de las diferencias, entendidas como desvíos respecto de la norma, y la fijación de un destino” (íbidem.). Sense endinsar-nos gaire profundament en aquesta qüestió, doncs no és el propòsit d'aquest assaig, el que podem advertir és una falta de transcendència de la mirada mèdica-rehabilitadora. Aquesta tendeix a l'exclusió i l'especialització, des d'una lògica que es val d'una mancança o dèficit per situar en l'individu un funcionament anormal d'acord a una mirada capacitista.

I què és el capacitisme? “El término capacitismo (ableism) denota, en general, una actitud o discurso que devalúa la discapacidad (disability), frente a la valoración positiva de la integridad corporal (able-bodiedness), la cual es equiparada a una supuesta condición esencial humana de normalidad” (Toboso, 2017, p. 73). La naturalització de la deficiència no permet pensar la discapacitat d'una manera aliena als supòsits normalitzadors, jerarquitzadors i devaluadors (Almeida et al., 2009: 61), i això és producte de la mirada capacitista que identifica unes funcionalitats concretes com a capacitats i les eleva a l'estatus de norma –el que implica el no reconeixement de funcionalitats diverses (Toboso i Guzmán, 2010). Funcionar diferent és no tenir capacitat. I és que, com adverteixen Hodge i Runswick-Cole (2013), el capacitisme crea alteritats inferioritzades, en tant que “constructs bodies as 'impaired' and positions these as 'Other': different, lesser, undesirable, in need of repair or modification, and de-humanized”. En aquest altre es projecten representacions devaluades a partir de contravalors en negatiu (Rodríguez Díaz i Cano Esteban, 2015, p. 68-69). Campbell defineix el capacitisme, traducció catalana que utilitzarem pel seu *ableism*, com:

A network of beliefs, processes and practices that produces a particular kind of self and body (the corporeal standard) that is projected as the perfect, species-typical and therefore essential and fully human. Disability then is cast as a diminished state of being human (2001, p. 44 a Campbell, 2009, p. 5).

Aquest seria el resultat del que l'autora bateja com *The Project of Ableism*, que definiria la imposició de la regulació a partir de norma capacitista. Implica una noció-figura normativa, i una divisió constitutiva entre “la perfecció i l'aberrant” –divisió que s'estableix com un patró de relacions, diferenciació, etiquetatge, jerarquització i ordenament

(Campbell, 2009, p. 3-6). En tant que la discapacitat esdevé una identitat negativa i heterònoma, definida per l'absència dels trets identitaris propis del “nosaltres o jo col·lectiu”, és doncs, una identitat exclosa i marginada, deteriorada, perifèrica i estigmatitzada (Ferreira i Díaz, 2007 a Rodríguez Díaz i Cano Esteban, 2015, p. 156-157). Aquesta identificació identitària implica un prejudici que està implícit en el llenguatge, la socialització i les representacions culturals (Shakespeare, 1994 a Barnes, 1998, p. 64). Superar la mirada capacitista suposa posar l'orientació de les pràctiques en l'èmfasi en el cos i funcionament particular i divers, i no pas en el del cos normatiu (Rodríguez Díaz i Cano Esteban, 2015, p. 75).

El *capacitisme* amenaça la inclusió, entre altres, perquè es fonamenta en un sistema de valors que forja una identitat deficitària o menystinguda i menysvalorada. Per tant, afecta a les tasques que Echeita (2017, p. 18) considera fonamentals i estretament vinculades amb les premisses bàsiques de presència, participació i èxit del procés d'inclusió descrit per Ainscow, Booth i Dyson (2006 a Ainscow, Dyson i Weiner, 2013/14; p. 16). Aquestes tasques són aconseguir que tots l'alumnat se senti reconegut, estimat i gaudeixi d'una participació activa –el que demana d'una identitat posada en positiu i posada en valor. En tant que limiten, entre altres, la participació, tenen una repercussió en el benestar i la integració social (Echeita, 2009, p. 33). Tanmateix, el *discapacitadisme*<sup>33</sup>, segons Slee (2012, p. 256-259) al·ludeix a formes de violència estructural que implanten la injustícia com a ordre natural mitjançant l'establiment de coneixements i sistemes de racionalitat concrets –als quals ja s'ha fet referència en pàgines anteriors. Aquests sistemes segueixen interessos que poden no estar compromesos amb la inclusió, i per tant, generar o configurar barreres per la igualtat d'oportunitats i la inclusió –en tant que tenen un efecte negatiu al entrar en interacció amb les condicions de certs infants (Echeita, 2009, p. 33). Són, per tant, concepcions i representacions discriminatòries i que sovint justifiquen la segregació naturalitzant la desigualtat.

Durkheim (1996 [1898], 1998) definia les representacions socials com a formes de coneixement i consciència col·lectiva, resultants de la vida social i la reflexió col·lectiva. L'èmfasi de la seva explicació recau en les determinacions socials i pràctiques comportamentals que tenen a veure amb els processos simbòlics, en com representem l'entorn, els fenòmens socials i les relacions. Constitueix un dels primers intents d'explicar el nivell microsocial de teories més generals. Moscovisci (1979), des de la psicologia social, introdueix alguns matisos per estudiar el procés cognoscitiu i mental per estudiar aquestes formes específiques de coneixement des del sentit comú. Les seves

---

<sup>33</sup> Traducció pròpia del terme *discapacitadismo* – es desconeix la forma anglesa emprada per l'autor a l'obra original.

aportacions són útils, sobretot, per estudiar la pròpia representació i la seva construcció – doncs la seva explicació és menys socioantropològica. El terme *ilusio*, de Bourdieu (1995, 1997) també incideix en aquesta perspectiva social dels sistemes de representació, que més que representar la realitat, la fan sociable modelant-la i comprnent-la per generar i mantenir vincles, és a dir, crear cohesió social des del consens d'una significació simbòlica compartida de l'entorn. Les representacions socials són operacions de classificació –objectives i subjectives, individuals i col·lectives; no són universals, ni naturals, sinó produïdes social i culturalment. Aquesta producció, però “es producto de luchas de poder por imponer un criterio de visión y división legítimo”, actuen de manera inconscient com a esquemes de pensar, sentir i actuar després d'haver-les internalitzat mitjançant els processos de socialització (Frigerio i Diker, 2008, p. 45-46). Jodelet (1986), al seu torn, argumenta que l'estudi de les representacions pot realitzar-se des de diferents aproximacions, el que ens aporta dimensions diferents a tenir en compte des d'on i com estudiar-les: a) l'activitat cognoscitiva de construcció de les representacions, b) la significació del subjecte de l'experiència social del món, c) formes de discurs i pràctiques discursives, d) pràctiques socials en la producció de significacions, e) efecte de les interaccions en la producció de les representacions, i, f) determinacions socials des dels esquemes de pensaments establerts socialment.

Més enllà de les diferents maneres d'entendre, estudiar i conceptualitzar les representacions socials, la seva importància rau en que tenen una naturalesa i predisposició social. Sorgeixen en interacció amb d'altres individus, i alhora, serveixen de guia per l'acció i pràctica social. Tanmateix, l'entorn condiona la forma com representem a l'oferir-nos un llenguatge i unes eines de significació determinades.

“[L]as representaciones efectivamente son formas de organizar la sociedad, normarla y definir estrategias de funcionamiento” (Rojas Campos, 2014, p. 37), permeten construir horitzons de sentit que es naturalitzen per la seva pràctica quotidiana i la imposició del seu ordre a tots els aspectes de les relacions socials. En aquest sentit, això significa que és especialment rellevant atendre a les formes de representació de la realitat per comprendre –i també transformar, les formes d'intervenir i actuar en i des d'aquesta. I és que les representacions socials no pertanyen únicament a una dimensió simbòlica, sinó que l'assignació de sentit té efectes en la realitat, en les accions i la pràctica de la vida quotidiana. En tant que estableixen un ordre i permet orientar-se i comunicar-se, és una noció molt vinculada a la cultura. Entre les moltes accepcions d'aquest concepte polisèmic, veiem certs paral·lelismes amb la proposta de Clifford Geertz (2001 [1973] a Rojas Campos, 2014, p. 36), sobre la cultura com un “conjunto de estructuras de significación socialmente asumidas y establecidas en virtud de las cuales la gente actúa”.



### 2.3.2. Models teòrics de la discapacitat i pertinença d'una perspectiva antropològica

El capacitisme, doncs, una forma de dominació que privilegia determinades funcionalitats i les eleva a l'estatus de capacitat, esdevenint una norma que fonamenta aquest sistema opressor. Dites creences formen part del nostre entorn cultural a través del qual construïm mostres estructures, relacions i pràctiques, a través de les qual ens socialitzem. Per aquesta raó, és pertinent un abordatge socioantropològic que faciliti una aproximació a la perspectiva social i cultural de la discapacitat.

Els models d'estudi de la discapacitat són una referència obligada per aproximar-se a les diferents formes de representació de la discapacitat en el context occidental<sup>34</sup>. Fan referència a models teòrics discursius que impliquen unes pràctiques associades, però la seva evolució no és lineal ni substitutiva, per tant, no són estancs ni estàtics (Rodríguez Díaz i Cano Esteban, 2015, p. 14).

El model clàssic –de *prescindència, negacionista, tradicional*. La concepció de la discapacitat estava vinculada al camp religiós i la divinitat<sup>35</sup>. Se'ls considerava prescindibles perquè s'entenia que no aportaven res al conjunt de la societat. Les pràctiques associades, molt variables en temps i espais, són les polítiques eugenèsiques, el tancament i la negació, l'ocultament, l'eliminació, la marginació, la caritat, la mendicitat i algunes altres accions incipients i molt localitzades de rehabilitació i reeducació (Palacios i Romañach, 2006, p. 41-43; Rodríguez Díaz i Cano Esteban, 2015, p. 14-25).

El model mèdic –*mèdic hegemònic, rehabilitador, individual, de la tragèdia personal, modern-institucional*. S'ha de localitzar el desenvolupament majoritari d'aquest model en la Modernitat, moment en que la racionalitat i la medicalització s'instaura com a principi fonamental en la forma de pensar (Ferreira, 2008 a Rodríguez Díaz i Cano Esteban, 2015, p. 27; Rojas Campos, 2014; Slee, 2012). La religió queda desplaçada pel procés de secularització i desenvolupament científic, el que suposava objectivitat i neutralitat; atributs que recolzarien la consideració de la discapacitat com a fet natural, inamovible, al marge dels constructes establerts social i culturalment (Almeida et al., 2009: 61). La concepció de la discapacitat ve definida per una deficiència biològica, d'origen orgànic i fisiològic, congènit o adquirit; és torna una alteritat medicalitzada (Rodríguez Díaz i Cano Esteban, 2015, p. 15). La medicalització queda justificada per la relació entre la

<sup>34</sup> És important mantenir constantment una vigilància respecte a aquesta qüestió, ja que "la discapacidad solo adquiere sentido dentro de un contexto sociocultural determinado" (Rodríguez Díaz i Cano Esteban, 2015: 16), ja que ja que cada cultura defineix els seus propis patrons de normalitat, la desviació i les pràctiques i concepcions associades (Ferreira, 2008: 147 a Rodríguez Díaz i Cano Esteban, 2015: 16).

<sup>35</sup> Per aprofundir en la diversitat de perspectives, èpoques i contextos clàssics vinculats, veure: AGUADO, A.L. (1995) *Historia de las deficiencias*. Madrid: Escuela Libre Editorial; STIKER, H.-J. (1999) *A history of disability*. Michigan: The University of Michigan Press.

deficiència i la patologia o la malaltia, enteses com la falta de salut –que esdevé la norma. La institucionalització es recolzava i era recolzada pel desenvolupament paral·lel d'un corpus de saber i la professionalització del camp mèdic i intervenció especialitzada –i segregada (*ibidem.*, p. 26).

Estudis crítics contra la medicalització, la institucionalització o la segregació van donar lloc a interpretacions que es focalitzaven en l'àmbit polític, econòmic i social. D'aquestes noves narracions en sorgí el que es coneix com a model social –*alternatiu, crític, sociològic, teoria de l'opressió social, de la teoria de la producció social de la discapacitat*<sup>36</sup>. Palacios i Romañach (2006: 50) creuen que es pot localitzar el naixement del model social a Estats Units i Anglaterra a finals dels anys 60 i principis dels 70 del segle XX, en un context de fortes reivindicacions pels drets civils per part de diverses “minories”, moment en que també s'origina el Moviment de Vida Independent (MVI, a la ciutat estatunidenca de Berkeley). A banda de polititzar la discapacitat, el seu enfocament visibilitza la seva dimensió social al centrar-se en els mitjans i dinàmiques a través de les quals es produeix la discapacitat com a fet social a partir de processos o relacions amb l'entorn que n'accentuaven la desigualtat o la falta d'adaptació. Es treballa per unes pràctiques centrades en l'autonomia de la persona i la seva capacitat amb un enfocament centrat en la societat i l'entorn, l'apoderament, l'emancipació i la mobilització política (Rodríguez Díaz i Cano Esteban, 2015: 47).

La noció de la diversitat funcional pretén superar la dicotomia conceptual capacitat/discapacitat, i proposen aquest terme per modificar la semàntica i la identitat construïda en negatiu i/o per exclusió: *dis-*, *minus-*, *a-*, etc.; emfatitzant els criteris d'acceptació i celebració de la diversitat<sup>37</sup> i la dignitat humana (Palacios i Romañach, 2006; Rodríguez Díaz i Cano Esteban, 2015, p. 75). És un terme emprat per primera vegada l'any 2005 per Romañach i Lobato en el Foro de Vida Independent i Divertad. “En aquest punt podem anotar la necessitat de descentrar la capacitat i qüestionar l'imaginari capacitista que sustenta ordenacions entre cossos, particularitats orgàniques i

<sup>36</sup> Es poden distingir corrents diverses segons el seu èmfasi materialista, culturalista, funcionalista, feminista, etc. Rodríguez Díaz & Cano Esteban, 2015, p. 46-47). Aquest model tampoc està exempt de crítiques, per exemple, per mantenir una dualitat entre l'experiència social i la corporal o individual –obviant i oblidant en el seu marc analític el cos, el que planteja un essencialisme i naturalització de la mateixa idea de deficiència, que roman sense problematitzar (Shakespeare i Watson, 1996 a Rodríguez Díaz i Cano Esteban, 2015, p. 49).

<sup>37</sup> Es reivindica la diferència, l'experiència i la identitat viscuda des dels cossos no normatius i el funcionament diferent a l'estàndard, s'interpel·la i problematitza així a la norma –l'ideal de salut i funcionament, alhora que proposen una diferenciació entre la capacitat i la funcionalitat. Val la pena mencionar que la “denominació original “homes i dones discriminades per la seva diversitat funcional” va ser substituïda en l'ús per “persones amb diversitat funcional” [...]. És possible que aquesta abreviació, malgrat el valor de l'experiència de lluita històrica pròpia, hagi donat lloc a l'ús de la proposta més com una alternativa políticament correcta que políticament desafiant a l'estatu quo” (Arroyo Martín, Endara Rosales i Sala Pardo, en premsa, s.p.), donat que s'han incorporat en alguns àmbits equiparant-la a “persones amb discapacitat” i dissolent el seu potencial subversiu.

adaptacions a la vida que es jutgen com inferioritzants ” (Arroyo Martín, Endara Rosales i Sala Pardo, en premsa).

“Les representacions de la discapacitat i les actuacions que s’adrecen sempre van juntes” (*ibid*), com s’advertia en línies anteriors, la categorització té efectes reals en les vides de les persones, i aquestes estan estretament vinculades a les representacions socioculturals. En el cas de la discapacitat, la categorització suposa “l’accés als drets de ciutadania [més o menys restringits], activen el desplegament de polítiques públiques, justifiquen i legitimen mesures jurídic-administratives i assignen posicions en l’entramat social” (Arroyo Martín, Endara Rosales i Sala Pardo, en premsa, s.p.). Així significa que, d’acord a la influència d’aquesta categoria, es pressuposa d’una identificació jurídica i política concreta, i una disposició particular de capitals que predisposen a l’adquisició d’un determinat *habitus* que contribueix a l’ordenament social segons l’ajustament a la norma.

En tant que “[e]l propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender” (UNESCO, 2005, p. 14 a Ainscow i Echeita, 2011, p. 28), s’interpel·la directament a la cultura com a marc de significació. I és que la categoria i els processos de categorització, no són universals, sinó que són constructes social i culturalment variables (Oliver, 1998). La pertinença d’una perspectiva antropològica rau, doncs, en la comprensió dels processos socioculturals que conformen la discapacitat<sup>38</sup> com a categoria productora de diferència i alteritat, superant l’essencialisme mitjançant la interrogació de “les creences rere les pràctiques i les pràctiques en la (re)producció de creences, relativitzar, comparar, historiar, assumir una postura crítica i reflexiva, i per damunt de tot, partir de l’expertesa de l’experiència encarnada com a font de coneixement” (Arroyo Martín, Endara Rosales i Sala Pardo, en premsa, s.p.). Una interrogació que posa en evidència la socialització i aprehensió de la discapacitat com a categoria vinculada a paràmetres socioculturals arbitraris –com la normalitat, malgrat que apareixen naturalitzats i desvinculats de models culturals i valoracions normatives (*ibid.*).

---

<sup>38</sup> Per copsar les seves característiques processuals de la producció de la discapacitat, Arroyo Martín, Endara Rosales i Sala Pardo (en premsa) al·ludeixen a processos de *discapacitació*, és a dir, processos que, “mitjançant argumentacions basades en la inferioritat naturalitzada i atribuïda a un determinat sostrat fisiològic, constitueixen realitats, al temps que amaguen la seva construcció social i presenten les seves conseqüències com inevitables” (s.p.).

### 2.3.3. Representacions socials vers la discapacitat en l'entorn escolar: sobre el privilegi i perdurabilitat de la mirada mèdica

La situació actual de l'educació inclusiva és, també des d'una perspectiva jurídica, insuficient. Fins al punt que, per raons diverses<sup>39</sup>, s'obren processos judicials contra les administracions educatives apuntant a la vulneració del dret a l'educació inclusiva dels infants amb discapacitat. Actualment, disposem de sentències judicials fermes que defensen la inclusió escolar, creant jurisprudència des de la sentenciada pel Tribunal Suprem el dia 4 de desembre del 2017, pel cas d'un alumne amb un diagnòstic de Trastorn de l'Espectre Autista matriculat a un centre ordinari de la comunitat de La Rioja i a qui es proposava el canvi a modalitat especial en la seva escolarització per la necessitat de recursos específics dels que no estava proveït el seu centre<sup>40</sup>. Recentment la vulneració que suposa la falta de garanties pel desenvolupament efectiu del dret a l'educació inclusiva ha estat assenyalada per un informe del Comitè sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat de Nacions Unides presentat en el primer quadrimestre d'aquest 2018<sup>41</sup>.

En un àmbit més global, podem parlar d'una prevalença del model mèdic de la discapacitat en el context educatiu, el que constitueix una barrera per al desenvolupament eficaç de la inclusió. Alguns estudis<sup>42</sup> ens mostren, per exemple, les tendències a diferenciar, classificar i organitzar per nivells i habilitats de manera explícita o no, pel que es necessita una altra forma de pensar la diversitat. I és que en l'escola hi predomina un enfocament mèdic, individualista i rehabilitador de la discapacitat, expressat, entre altres, a través de pràctiques de diagnòstic com a element descontextualitzat i vinculat a un dèficit, la necessitat alteritzades<sup>43</sup> i l'especialització en lloc i personal. Si bé també es refereix a l'entorn, i per tant, s'accentuen elements de tipus

<sup>39</sup> Generalment vinculades a la falta de desplegament de recursos, però especialment sobre la negació o proposta de modalitats d'escolarització o centres educatius diferents als que es pressuposen des d'un punt de vista inclusiu.

<sup>40</sup> Aquest és un dels casos del que se'n fa ressò el Diari de l'Educació, on es poden consultar altres. Amb anterioritat, el 2015, s'havia produït a Catalunya una sentència pionera amb el mateix resultat. En aquest cas, protagonitzat pel procés d'escolarització del Gerard (veure: <http://diarieducacio.cat/una-sentencia-pionera-del-tsjc-reconeix-el-dret-de-linfant-a-leducacio-inclusiva/>), que també dona nom a la fundació que fa crear la seva família per la promoció i assessorament en matèria d'inclusió i autodeterminació de les persones amb diversitat funcional. A part de la Fundació Gerard, que també fa accions de caràcter judicial i legislatiu, trobem amb l'Associació SOLCOM, dedicada exclusivament a l'assistència legal. Ambdues disposen d'informació oberta i seguiments de processos a les seves pàgines web.

<sup>41</sup> La motivació per la realització d'aquest informe van ser, precisament, les denúncies rebudes. Al final disposa de recomanacions en diferents línies d'actuació que han inspirat algunes de les propostes que s'elaboren al final d'aquest segon apartat del present assaig. No obstant això, en el punt següent es realitza una breu vinculació del seu contingut amb el del present assaig. Està disponible per consultar a través de la web de l'Oficina de l'Alt Comissionat dels Drets Humans de l'Organització de les Nacions Unides.

<sup>42</sup> Per exemple, per citar-ne alguns dels emprats per al desenvolupament d'aquest assaig, però no únicament: Ainscow, Dyson i Weiner (2013/2014); Calderón i Habegger (2012); Rojas Campos (2014); Sala Pardo (2017, en premsa); Slee (1998, 2012).

<sup>43</sup> És una pràctica que crea un "altre educatiu" (Slee, 2012, p. 197-200) mitjançant la conceptualització de l'experiència o identitat d'una persona en termes d'excepcionalitat –no normalitat– demana una assistència igualment extraordinària –especial, específica, etc. (Walsh, 1993, p. 243 a Slee i Allan, 2001, p. 179).

social, el que s'assenyala és, bàsicament, el desconeixement del saber i el fer, la funció social de l'escola i el magisteri, i les diferències entre les visions que es perceben com a elements facilitadors o pertorbadors d'aquestes qüestions (Sala Pardo, 2017, en premsa).

Una aportació suggeridora és la de Skliar, qui considera que la incorporació de la diversitat en les polítiques públiques es realitza partint i en referència a la representació de l'alteritat des de la *mismidad* (Skliar, 2005, p. 55 a Rojas Campos, 2014, p. 141). És a dir, concebre la diversitat no com una característica intrínseca als grups socials, sinó des de la identificació d'una alteritat –l'anormal, l'estrany, l'estranger, etc. Aquesta és també la idea associada a la inclusió com aquella pràctica o política que suposa la seva presència. Slee (2012), Graham i Slee (2007) o Slee i Allan (2001) entre altres autors, com Echeita (2009), Ainscow i Exheita (2011), Rojas Campos (2014), es mostren especialment crítics amb aquesta visió de la inclusió, ja que la diferenciació pressuposa l'existència d'un centre privilegiat, que al no problematitzar-se predisposa a l'exclusió –ja que empra els mateixos discursos i lògiques (Slee i Allan, 2001), o, a una de les seves condicions prèvies, la indiferència col·lectiva (Slee, 2012). Això té efectes particulars en la mirada normativa a través de la qual diferenciem, nomenem i experienciem les relacions socials amb qui classifiquem com a diferent. Òbviament, també en la vivència i percepció de qui es construeix a través d'aquests referents i representacions de depreciació simbòlica i reflex negatiu (Ferrante i Ferreira, 2008, p. 14 a Rojas Campos, 2014, p. 28). Concebre la discapacitat des d'uns criteris que patologitzen certes característiques fisiològiques, exerceix una influència en la pròpia experiència “tanto para las personas discapacitadas como para los que no lo son –tener una discapacidad es tener un problema, tener una discapacidad ‘es tener algo en ti que no es correcto’” (Oliver, 1998, p. 47). Esdevé, doncs, molt reveladora l'advertència que fan Ainscow, Dyson & Weiner (2013/2014; p. 21) o Slee (2012) sobre la necessitat de mantenir-se vigilant a les tendències i inherències de patologitzar –considerar i fer una lectura problemàtica i situar una mancança en l'individu, la diferència, sobretot al reconèixer els efectes que tenen aquestes percepcions en part de l'alumnat.

No obstant això, és important reconèixer que malgrat els processos de producció de l'alteritat són canviants i variables, d'acord amb Slee i Allan (2001, p. 178), les escoles són algunes de les institucions a través de les quals es cartografia la diversitat i es dibuixen les fronteres i els marges de l'exclusió per raó de gènere, classe social, ètnica, religió, sexualitat, llengua, o també, de dis-capacitat, a través de mecanismes estructurals i culturals. És en aquest context i en l'àmbit de què tracta aquest assaig que aquesta advertència escau d'una manera determinada; especialment si som persones

compromeses amb la igualtat d'oportunitats educatives per posar fi a l'exclusió i confrontar la violència estructural que imposa aquesta mirada (Slee, 2012, p. 259).

Amb la voluntat mostrar i deconstruir aquesta lògica que posa condicions a la inclusió, empraré una situació molt recent. Apurant la redacció d'aquest text fins als darrers dies, dissabte 15 de setembre, durant l'emissió del Telenotícies Migdia de TV3, i coincidint amb l'inici del curs escolar dies abans, es va emetre un reportatge d'escassos 3 minuts sobre "*La invisibilitat de les persones amb problemes d'IL, Intel·ligència Límit*". No es tracta d'exposar aquesta situació per qüestionar la tasca professional de les persones o la mateixa entitat, sinó per problematitzar el punt de vista i la perspectiva a través de la qual la conceptualitzen. I il·lustrar la complexitat d'elements que podrien assenyalar-se des de les perspectives teòriques i conceptuals que s'ha anat exposat al llarg de les pàgines anteriors. Es tracta de desconstruir el discurs que emana de les argumentacions per prendre consciència de la mirada i la lectura que se'n fa del discurs de la inclusió, entre altres. Anem per parts.

Veiem una tendència per diferenciar entre processos i contextos d'inclusió, com si fos gradual i pogués fragmentar-se: es prefereix l'educació inclusiva "almenys fins a primària". Es distingeixen, per tant, també, els beneficis i les finalitats a les que respon la condicionalitat a la inclusió: a més heterogeneïtat, menys oportunitats d'un procés d'inclusió exitós per la dificultat en la flexibilització i adequació dels recursos pressuposats. Heterogeneïtat que, alhora, presenta una dificultat per identificar-se amb el grup d'iguals i integrar-se. Motiu, entre alguns dels assenyalats, per argumentar que a l'etapa de secundària pot ser pertinent la segregació a un centre especial, on arriben amb una motxilla de patiment i interiorització del seu dèficit. Romandre entre un grup reduït amb qui es comparteix el diagnòstic sembla clau per l'enteniment mutu i l'(auto)acceptació. Condicions que, alhora, facilitarien el benestar i el desenvolupament emocional i intel·lectual. Aquí es presumeix la totalització de la identitat i definició de la persona a través d'una categoria diagnòstica. Argument que recolza l'escolarització especialitzada a secundària –per les característiques de la intel·ligència límit, que permetria generar un context més propici a l'autoconeixement i la identificació entre amb un grup d'iguals de característiques semblants –és a dir, amb un diagnòstic compartit.

Altres paraules que s'empren per explicar el procés i que refereixen a la mirada mèdica, són, a part de diagnòstic, algunes referències que conceptualitzen una diferència en tant que valor negatiu –descontextualitat: *dificultat*, *retard*, *problema*, *senyal d'alarma*, ritme *més lent*, etc. que exigeix, també de manera explícita, "la derivació als professionals de

salut". Especialistes en les desviacions de la norma que representa un "retard maduratiu per sota de la seva edat cronològica".

Fins ara, el que he assenyalat fa referència exclusivament a la persona fruit de la individualització que implica aquesta lògica. Individualització que emergeix de la importància del cos i que, en el cas de la intel·ligència límit, participa de la seva invisibilitat perquè no té cap tret físic distintiu que permeti un diagnòstic precoç i sovint, depèn de la derivació i el bon diagnòstic dels professionals competents, que sovint arriba tard pel desconeixement del personal docent i les famílies, que forces vegades no saben què passa: "es nota que passa alguna cosa però no se sap que té aquell infant".

L'especialització i l'especialització s'al·ludeixen per elements referits o implícits en el reportatge. Per una banda, en elements obvis i significatius com l'escolarització en un centre específic i especialitzat. Per altra, en d'altres com el coneixement i rol d'expertesa que encarnen les professionals. A més, la referència i reconeixement a la legitimitat d'un saber i una pràctica experta, es valora més competent i adequada, erigint-se com a autoritat i prevalent la norma mèdica en el context escolar. Saber i pràctica disposats en entorns específics per a determinades necessitats concretes –derivades de diagnòstics i característiques que comparteixen, en el cas dels centres especials no singularitzats, ser considerats una desviació de la norma.

En el reportatge també es visualitza la posició de la família en aquest entramat particular. Per una banda, no deixen de mostrar les seves esperances sobre el futur dels seus fills i filles; però per altra, s'entén que estan enmig d'una situació d'incertesa i dubtes, provocada pel desconeixement –que implica la falta d'un saber-fer expert i que comparteixen amb el professorat no especialista– i el reconeixement de l'autoritat i legitimitat de qui ha de guiar-te de forma competent. En un moment, s'al·ludeix a la rapidesa i efectivitat del cas del noi protagonista "perquè la seva mare és pedagoga".

Conscient que aquesta pot ser la realitat que viuen molts infants i adolescents amb situacions semblants, el que em sembla especialment rellevant d'aquesta lògica normalitzada és que en cap moment es fa referència a context de producció de significats (*com vivim i signifiquem la diferència, la diversitat i/o la intel·ligència límit? com pot influenciar aquesta vivència a l'experiència social i escolar dels nens i les nenes?*) o als entorns on es desenvolupen les pràctiques del procés d'inclusió-exclusió (*què manca als instituts per generar processos de valorització de la diversitat on els nois i les noies puguin desenvolupar el seu potencial?*, per exemple<sup>44</sup>). En aquesta lògica, la norma rau

---

<sup>44</sup> Aquestes serien algunes de les moltíssimes que podríem fer-nos per desnaturalitzar aquest ordre de coses per posar el focus en els factors que condicionen les barreres per la participació i l'aprenentatge i alhora possibiliten la prevalença del model mèdic de la discapacitat i la norma mèdica en l'àmbit educatiu.

sense qüestionar i és el judici normatiu que impera a través del quefer professional i els interessos que aquest implica a nivell de fragmentació del sistema educatiu d'acord a diferents categoritzacions disposades als infants. Òbviament, obra la porta a infinites condicions i condicionants per la inclusió educativa, segons, també i així, a les diferents especificitats de col·lectius particulars. És a dir, podríem arribar a acceptar la inclusió parcial o en ensenyaments no obligatoris, durant l'educació infantil, per exemple, per a infants amb Síndrome de Down.

És un exemple de l'ús i acceptació d'un model de tipus individualitzador i patologitzador o de les epistemologies tradicionals de l'educació especial que, valent-se de concessions a les especificitats dels *impairments* individuals (Slee i Allan, 2001), reproduïx i dificulta el desmantellament de les lluites polítiques i les polítiques educatives que promouen la transformació radical. Però insisteixo en no veure-ho simplement com una resistència al canvi en el pla professional, sinó en quelcom que remet a la mirada que impregna el context sociocultural, des de la qual podem advertir incrustat en pràctiques, sabers i polítiques, el capacisme que impera en l'àmbit de la infància i la discapacitat. El privilegi de la mirada mèdica preval una lògica estructura vers la transformació que, Echeita (2017, p. 21) defineix com un compromís incomplet, dèbil o fallit pel projecte inclusiu.

#### *2.3.4. Drets educacionals i l'estat de l'educació inclusiva al nostre país*

Els drets educacionals presents a la CDI poden distingir-se entre el dret a l'educació, el dret en educació i el dret a través de l'educació (Liebel, 2012, p. 155). A més, tant en la Declaració dels Drets Humans com en la Convenció de Drets de les Persones amb Discapacitat, es recullen altres que es ratifiquen o s'amplien. Simplement recollirem, a mode recopilatori, alguns elements especialment rellevants per contextualitzar i valorar la pertinença d'un enfocament de drets de la infància per abordar un canvi educatiu cap a la inclusió. Per una banda, trobem elements que justifiquen una visió pròxima a l'equitat, en tant que s'exigeix als estats garanties per la inserció social i laboral, i el desenvolupament individual, cultural i espiritual, així com de garanties per la vida social fins al màxim de les capacitats. Per altra banda, el respecte de la disciplina escolar cap a la dignitat dels infants. I per últim, assenyala explícitament que la discriminació –com la condicionalitat en l'accessibilitat, constitueix un motiu de desavantatge i una violació del dret d'educació en els termes plantejats –és a dir, tenint en compte la qualitat i l'èxit. Sobre aquestes violacions s'ha pronunciat recentment l'Alt Comissionat del Comitè de Drets Humans de l'ONU. Concretament a l'informe sobre una investigació en relació a l'article 6 del Protocol Facultatiu del Comitè sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat (2018). El



resultat d'aquesta<sup>45</sup> estableix que Espanya vulnera i viola greu i sistemàticament el dret d'educació de la Convenció de Drets de les Persones amb Discapacitat (CDPD), que simplement aclareix i recull drets establerts en altres normatives internacionals, per exemple, la Convenció dels Drets Humans, on ja s'estableix a l'article 26 el dret a l'educació. A l'article 24 de la CDPD, consagra que el dret a l'educació en un sistema inclusiu a tots els nivells educatius, que obliga als Estats parts a respectar, protegir i garantir l'educació inclusiva i de qualitat, en tant que ha de garantir la implementació de la CDPD. Aquesta garantia, i seguint la definició del que s'entén per inclusió des de la CDPD, això suposa els ajustos raonables per tal de gaudir dels mateixos drets en igualtat de condicions i garantir la no discriminació. En sentit, s'assenyala que malgrat es transita cap a la inclusió, no s'ha generat una transformació profunda del sistema. Afegint que “el destino del estudiante con discapacidad depende en la mayoría de los casos de la voluntad de sus padres, y del personal administrativo, educativo y de inspección involucrado, más no de la realización de su derecho a la educación inclusiva y de calidad” (Disposició 24, Comitè sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat, 2018).

El Comité considera que la información disponible revela violaciones al derecho a la educación inclusiva y de calidad principalmente vinculadas a la perpetuación, pese a las reformas desarrolladas, de las características de un sistema educativo que continua excluyendo de la educación general, particularmente a personas con discapacidad intelectual o psicosocial y discapacidades múltiples, con base en una evaluación anclada en un modelo médico de la discapacidad y que resulta en la segregación educativa y en la denegación de los ajustes razonables necesarios para la inclusión sin discriminación en el sistema educativo general (Disposició 23, Comitè sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat, 2018).

Sobre el marc normatiu, s'emfatitza la condicionalitat de la inclusió sobre la base de la discapacitat que permet l'exclusió, en base a la coexistència de dos sistemes educatius (amb estàndards diferents), que participa en la perpetuació de la segregació i la menysvaloració de l'alumnat d'educació especial. Apareix també una observació sobre la falta de definició i establiment en la normativa d'una identificació i valoració de les necessitats educatives, que resta a expenses del personal involucrat, generant molta disparitat –que, a més, al ser el discurs privilegiat i una lògica molt institucionalitzada, és complicat qüestionar.

---

<sup>45</sup> S'estableixen dotze eixos i temàtiques per exposar els resultats obtinguts de la investigació: a) característiques del marc normatiu; b) la derivació a l'educació especial segregada segons el resultat del sistema d'informes psicopedagògics; c) comentaris i especificitats segons tipologia de discapacitat; d) recursos humans, tècnics i financers; e) establiment i règims de suport i ajustaments en els centres ordinaris; f) accessibilitat als centres; g) implementació de l'estàndard de l'interès superior de l'infant; h) oportunitats per l'expressió de l'opinió dels infants; i) qualitat educativa i formació sobre els drets de les persones amb discapacitat; j) recolzament a les responsabilitats familiars; k) impacte en la inclusió social de la inclusió educativa; i, l) jurisprudència relacionada amb l'article 24 de la CDPD.

Sobre la situació dels informes psicopedagògics que avalarien la segregació, l'informe confirma la mirada centrada en els dèficit i deficiències individuals, que influeix en “la estigmatización del alumno como no educable en el sistema de educación general. [...] En vez de explorar todas las posibilidades de inclusión del alumno, los diagnósticos impiden que los centros educativos ordinarios proporcionen medidas de apoyo y ajustes razonables” (disposició 38, Comitè sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat, 2018). En aquest sentit, els dictàmens escolars i les avaluacions psicopedagògiques deixen de ser una eina per garantir l'equitat i identificar les barreres per suggerir canvis. Les famílies no són consultades, tampoc els infants, i el procediment i mètode depèn del professional. Tanmateix, s'al·ludeix a la visió individualitzadora que dificulta un enfocament de desenvolupament integral de la persona, que es parcel·la i fragmenta, de la mateixa manera com es construeix en i des d'un sistema educatiu segregat i fragmentat que centralitza els recursos per l'ajustament de mesures de suport. És en aquest ordre de coses que s'assignen diferents espais i modalitats d'escolarització segons determinades característiques personals –essent aquestes la visió total.

És interessant la identificació d'una major escolarització en centres especials o altres mecanismes de compensació educativa entre els infants amb discapacitat intel·lectual, psicosocial o múltiple. Les característiques d'aquest assaig no ens permeten entrar en més detall sobre aquesta qüestió, però la funció atorgada a l'escola o la visió dels aprenentatges –entre altres, podrien estar relacionats amb la percepció i valoració de característiques deficitàries (Sala Pardo, 2017, en premsa). Aquesta tendència condiona la percepció de la seva presència a una excepció, alimentant prejudicis i estereotips per la falta d'una inclusió que es fonamenti i incorpori una visió positiva de la diversitat.

El Comité observa que no existe una noción clara de lo que es el interés superior del niño en materia de educación inclusiva. Generalmente, la conceptualización médica de la discapacidad sigue siendo la más común, y, por lo tanto, las administraciones educativas siguen considerando que el interés superior del niño o niña con discapacidad es acceder a una “educación especializada” en “centros especiales”. Frente a este razonamiento, no se toma en cuenta al niño como sujeto de derecho, ni su opinión es tomada en cuenta. [...] El Comité observa que, ordinariamente, el niño o niña con discapacidad no es escuchado, incluso cuando se lleva a cabo la evaluación para determinar un ajuste razonable. En estos casos, el niño o niña es observado en el aula, pero no se le realiza ninguna pregunta (Disposicions 60 i 61, Comitè sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat, 2018).

Aquesta diferenciació social es recolza i construeix itineraris i experiències diversificades i amb una distinció clara i vident d'oportunitats i privilegis. Per als infants, adolescents i joves amb discapacitat, hi ha poques oportunitats per a que l'alumnat exerceixi el seu dret de participació i inclusió social, essent majoritàries les rutes segregades. De fet, la

participació és també absent durant l'etapa formativa, no és exclusivament una situació que es doni en l'àmbit laboral o la transició entre ambdós.

Analitzades les representacions s'institueix d'aquests sistemes de valors i lògiques mèdiques una visió determinista i poc transformadora de la realitat educativa que frena el desenvolupament de pràctiques, cultures i polítiques inclusives. No obstant això, el mateix informe les menciona, entre altres, com una de les principals barreres per fer efectiu el dret a l'educació inclusiva. I és des del reconeixement d'aquesta necessitat per generar noves formes possibles de pensar, sentir i actuar desproveïdes d'aquestes influències que, en els següents apartats, argumento sobre la possibilitat contribueixi a un nou pensament educatiu en pro de la inclusió i la igualtat d'oportunitats a partir d'un enfocament de drets que des d'una perspectiva sociocultural de la discapacitat i la infància.

#### **2.4. Construcció de noves mirades des d'un enfocament de drets: definició i pertinença de la proposta**

Arribades a aquest punt, sembla pertinent, proposar un canvi d'enfocament que provoqui o desemboqui en noves pràctiques, organitzacions, cultures o relacions –o nous sentits a atribuir-hi a cadascuna– que, en aquest cas, siguin més inclusives. La pregunta, és, doncs, “¿Qué nuevo panorama se abriría si pensáramos nuestras acciones en función de lo que a los niños les corresponde por derecho y no en función de atender un riesgo, de curar una enfermedad o de prevenir un daño futuro?” (Frigerio i Diker, 2008, p. 29).

La raó no és altre que la de transformar quelcom que, relacionat amb el quefer i l'experiència, és part significativa de les barreres des del nivell del coneixement i el pensament. Això és el mostra també l'informe The Lamb Inquiry (2009 a Ainscow, Dyson i Weiner, 2013/2014; p. 22-23), que argumenta la necessitat de canviar la mirada i la cultura que situen en l'infant amb NEE unes expectatives molt baixes, el que genera tensions entre l'excel·lència i l'augment dels estàndards que prioritzen polítiques competitives i d'efectivitat, enlloc d'oferir respostes efectives a la diversitat de tot l'alumnat. Les mesures per convertir les escoles en entorns més inclusius és un repte que posa de manifest les complexitats de la institució com a organització i les contradiccions i constriccions a les que es veuen sotmeses des del context –polític o cultural (p. ex. Ainscow i West, 2006; Dyson i Millward, 2000; Thomas i Loxley, 2001 a Ainscow, Dyson i Weiner, 2013/2014, p. 23). Apostar per un enfocament de drets suposa transcendir la mirada des d'una perspectiva mèdic-rehabilitadora de la discapacitat que encara impera en determinats àmbits socials, com l'educatiu, i que impossibilita o dificulta l'establiment

de pràctiques inclusives –ja que predisposen, malgrat les bones intencions, formes de fer, pensar i sentir que patologitzen i exclouen les diferències (Ainscow, Dyson i Weiner, 2013/2014, p. 21; Echeita, 2009; Frigerio i Diker, 2008, p. 22). En aquest sentit, una perspectiva de drets permetria desactivar o desplaça els efectes de les mirades mèdiques, normatives i adultocèntriques, ja que consisteix en un enfocament privilegiat i afirmatiu en compliment i aplicació de la Convenció dels Drets dels Infants. Per altra banda, en algunes qüestions, implica una visió en disputa i contradictòria amb la resta de pràctiques ja referides al llarg d'aquest assaig, i que apliquen diferenciacions per justificar la segregació i la discriminació.

No es una proposta sobre la programació de projectes o programes educatius, ni tampoc en el nivell de les polítiques educatives, ni tampoc es tracta d'una proposta sobre la pràctica d'actuacions educatives, per això, ja hi ha publicacions d'experts en la matèria. La proposta que esdevé d'aquest assaig planteja algunes recomanacions orientatives que poden ser pertinents per comprendre la necessitat de nous abordatges per la inclusió educativa i social, així com algunes indicacions de caràcter pràctic a tenir presents en els diferents àmbits per construir noves mirades.

Proposar un enfocament és, aleshores, plantejar un marc conceptual i per a l'acció. En aquest cas, basat en els drets com a alternativa a la naturalització de certes dinàmiques diferenciadores que generen desigualtats entre els infants d'acord a uns paràmetres normatius arbitraris. Personalment, entenc que un enfocament de drets en el marc de la Convenció dels Drets dels Infants (CDI a partir d'ara), interpel·la a allò comú, a allò que fa dels infants ser part d'un col·lectiu social. Per tant, s'al·ludeix a les particularitats i especificitats de l'experiència de la discapacitat en la infància des del reconeixement de la diversitat intrínsec a un comú. Tanmateix, és necessària certa diferenciació social –que podria no esdevenir producte d'etiquetes ja definides, en la cerca de l'equitat. Pensar en clau de drets suposa incloure'ls en la pràctica (Frigerio i Diker, 2008, p. 58), és a dir, aplicar-los. Aquesta qüestió, que sembla obvia, es torna complexa en el moment en que la vinculem amb els elements contextuais –alguns dels quals ja hem exposat– concepcions culturals, polítiques, etc.

Davant la confusió de la noció d'inclusió i la falta d'adscripció total als seus principis ideològics –el que dificulta la reforma dels sistemes, pràctiques i escoles, Ainscow (2003) defineix la inclusió com a) un procés de reestructuració constant i infinit de les escoles per donar resposta a la diversitat des del reconeixement, el valor i la convivència; b) se centra en la identificació i l'eliminació de barreres; c) és assistència, participació i rendiment de tot l'alumnat; d) posa especial èmfasi en l'atenció dels grups amb major risc de ser

marginats, exclosos o no arribar a un rendiment òptim. Flexibilitzar els processos, els models i les pràctiques inclusives, pot ser un avantatge, en termes d'apoderament i construcció activa i creativa per part de les escoles i les comunitats, però alhora, en un context fortament capacitista, pot esdevenir un handicap –una barrera a la inclusió real i efectiva perquè s'imposa una norma i un valor adscrit a cadascuna que té efectes en la creació de les condicions d'aquest mateix context. Al proposar una perspectiva de drets, es pretén desplaçar la mirada i procedir a la flexibilització des d'allò que compartir i tenim en comú –els drets– sense negar les particularitats i especificitats que cal tenir en compte per l'equitat. Simplement els donem un altre sentit a aquestes diferències i a la manera d'actuar-hi en un context de diversitat. No es tracta, per tant, de caure en una imprudència per una negació d'aquestes particularitats –que poden ser dificultats i necessitats reals de suport i mecanismes de compensació; sinó, més aviat, de superar l'hegemonia de la norma de la mirada vers la infància i la discapacitat que entenc com una de les barreres més aferrades per a la pràctica i relació inclusiva dels infants amb diversitat funcional a les nostres escoles i a la nostra societat. I el marc de referència que aquí proposo és la Convenció de Drets de la Infància.

Un enfocament de dret que posa al centre la Convenció de Drets dels Infants com un mecanisme igualador i equitatiu que, privilegiant la condició d'infància per sobre de la de discapacitat, generi nous imaginaris i ajudi a vehicular una lògica que en la pràctica esdevingui un tarannà democratitzador. No es tracta de subordinar la Convenció dels Drets de les Persones amb Discapacitat (CDPD a partir d'ara) a la CDI, més aviat suposa posar el focus en la infància. A la pràctica, podria traduir-se en una intervenció *child-centered*, que seguint a Gaitán (2015) implica replantejar les pràctiques i representacions de l'imaginari adult i present en diversos camps professionals, especialment els àmbits d'atenció o científics, que recolzen les seves actuacions, mètodes, sabers o tècniques en la mirada tradicional o clàssica vers la infància, que perpetua en el context professional les diferències i desigualtats de poder en les relacions adult-infant, així com la seva condició de subjecte passiu, dependent o mancat de maduresa. Prioritzar l'estatus social de la infància té certes implicacions i demana de crear unes condicions particulars diferents a la d'altres condicions. Des d'aquesta presumpció, la CDPD esdevé un mecanisme per democratitzar, legitimar i exigir els sistemes de compensació i suport per la igualtat d'oportunitats, la justícia social i l'equitat.

Sobre aquesta base penso que, d'acord a la conceptualització que en realitza Liebel (2006, p. 36-39), l'enfocament de drets des d'una política orientada al subjecte és especialment pertinent, ja parteix del reconeixement de l'heterogeneïtat en la infància, les particularitats i especificitats d'aquesta en relació a les persones adultes, i en les

diferències d'oportunitats i possibilitats predisposades. Una política d'infància orientada al subjecte busca, precisament, ampliar aquest marge enfortint la subjectivitat i la seva capacitat d'actuar (el que distingeix aquest enfoc dels anteriors, el de necessitats i el de drets). Es tracta d'una orientació que es concreta en la ciutadania dels infants, i que es basa, no només en els drets, sinó en les necessitats i competències vers una qualitat de vida adequada i desitjada pels propis infants.

Tanmateix, tant les subjectivitats com les competències s'entenen com a construccions contextuais i relacionades amb el desenvolupament psicosocial –que confereix una racionalitat i lògica específica, no pitjor ni millor. És des d'aquest reconeixement que es proposa una relativització, deconstrucció i visibilització de les ideologies i valors implícits a les normes que condicionen una visió determinada del “millor interès de l'infant”, essent obligació de les persones adultes la creació de les condicions perquè els infants, puguin exercir i fer ús dels seus drets per ells mateixos i assolir una qualitat de vida d'acord als seus propòsits.

Aquesta orientació també s'anomena protagonisme infantil, i representa una actualització del principi d'interès superior de l'infant, ja que implica la veu i participació del propi infant en allò que se suposa el seu interès, esdevenint agent actiu en el seu propi procés de transformació i desenvolupament (Gaitán, 2015). Per aquestes raons, concebo aquesta orientació un enfocament per garantir l'educació inclusiva incondicionada i d'èxit per a tots els infants sense importar les seves particularitats. Just en l'apartat anterior es finalitzava amb un apunt sobre l'estat de la inclusió escolar al nostre país arran d'un informe recent de la Comissió sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat. En tant que dret, i una vegada abordats els drets educacionals en el sentit estricte, l'educació inclusiva esdevé fonamental per la pràctica de la ciutadania activa. Anteriorment, i al·ludint a la manca de participació en l'àmbit educatiu, formatiu i laboral que denunciava el mateix informe –a la que podem afegir la participació en la vida social i comunitària, ja s'ha assenyalat la distinció en oportunitats que es deriva de la diversificació d'itineraris per raó d'una diferenciació social que roman injusta.

Considerant el paper fonamental que constitueix en la construcció i pràctica de la ciutadania, esdevé imprescindible pel desenvolupament de la consciència col·lectiva (Gaitán, 2015), la responsabilitat amb si mateixos i la contribució activa al bé comú (Gaitán i Martínez, 2006, p. 7). La ciutadania és fruit d'un procés d'aprenentatge que implica donar sentit i importància a les aportacions dels infants a la vida col·lectiva i comunitària des de la diferenciació social que representen en relació als adults (Liebel, 2006, p. 39-40). A més, la participació dels infants en els processos d'intervenció social emancipa, democratitza i aproxima la garantia del respecte als seus drets, malgrat no

suposi una eradicació de les diferències de poder (Gaitán, 2015). La participació infantil ha de prendre's des del seu protagonisme, és a dir, des de la seva pròpia capacitat d'actuar, proposar, pensar i autodeterminar-se. La participació enforteix la posició social davant dels adults, però en general, entre els mateixos infants (Gaitán, 2015; Liebel, 2006), i per això, és essencial no descuidar la participació dels infants amb discapacitat. El que ens porta a preguntar-nos sobre la seva visió en tant que subjectes actius.

La pertinença de la proposta rau en algunes de les argumentacions desenvolupades al llarg de les pàgines anteriors, i que giren al voltant de la importància de les representacions socials i la conceptualització dels col·lectius en el plantejament de l'acció social i educativa. En el cas que ocupa aquest assaig, una mirada mèdica de la discapacitat dificulta el desenvolupament de polítiques i actuacions inclusives, i alhora, planteja altres efectes per l'apoderament i l'autodeterminació dels infants amb discapacitat –en que ens ocuparà seguidament. I és que imprescindible desenvolupar una darrera idea per tal de comprendre les condicions i requisits necessaris que es plantegen en la definició de la proposta que s'acabava d'anunciar, i que es concreta en una sèrie de recomanacions en l'apartat anterior. L'última idea que volia assenyalar és la necessitat de privilegiar la condició d'infància de la infància amb diversitat funcional, per una qüestió de no reproduir i naturalitzar una sèrie de pressupòsits que restringeixen i limiten els seus drets. Faig referència a la influència que exerceix la mirada mèdica de la discapacitat en la perpetuació d'una mirada de la infància com a subjecte passiu de protecció. Aquesta mirada tradicional o clàssica, dificulta, empobreix i condiciona unes representacions vinculades a la vulnerabilitat i la manca de la capacitat necessària per exercir i avançar vers una ciutadania activa (Gaitán, 2015: 34). Una visió que es retroalimenta des de la lògica i perspectiva mèdica de la discapacitat que preval en l'àmbit educatiu, i que perpetua un imaginari de dependència, passivitat, incompetència, etc. que justifica la necessitat de protecció. Qüestions que he anat desenvolupant i argumentant al llarg de les pàgines anteriors, i que resumeixo en: a) la limitació i restricció dels drets –especialment els de participació, b) l'emfatització de la protecció i la provisió –accentuant el caràcter passiu i receptiu dels infants, i c) la legitimació de la segregació a través d'aquesta lògica. La qüestió no rau simplement en la garantia dels drets de protecció als infants vulnerables, sinó en no descuidar els de participació, ja que són imprescindibles per afrontar les situacions de desavantatge i millorar les oportunitats de vida, comproment de manera activa i evitant la dependència (Liebel, 2006, p. 31).

Ara bé, per ser rigoroses, cal fer palès que el rol actiu que confereix la CDI no és il·limitat ni incondicional, ja que la participació es restringeix en funció de la maduresa i l'afectació en els assumptes propis, el que pot derivar en discriminacions i alienació dels drets per

justificació de restriccions (*ibid.*), per exemple, en les diferenciacions i mecanismes legitimadors de la valoració de la maduresa com a factor que condiciona la presumpció d'una determinada capacitat i competència. Cal, doncs, restar vigilants i reflexius una vegada hem observat com operen les concepcions i representacions de la discapacitat, en aquest cas, en la legitimació d'aquestes restriccions des d'un sentit paternalista, és a dir, eludint la mirada que significa i actua des de l'atribució de debilitat, incompetència, immaduresa, irresponsabilitat i inexperiència als infants, debilitant la seva posició social.

En resum, els requisits i condicions s'expliciten en la formulació d'un enfocament de drets des d'una perspectiva sociocultural de la discapacitat per una intervenció orientada en l'infant per garantir l'educació inclusiva. És des d'aquestes premisses que es conceptualitza el marc conceptual i per l'acció on desenvolupar seguidament les recomanacions generals per orientar les pràctiques i contextos educatius vers un canvi de paradigma en relació a la infància, i en particular, de la infància amb diversitat funcional.

## **2.5. Recomanacions per la construcció de mirades inclusives des d'un enfocament de drets i una perspectiva sociocultural de la discapacitat**

Tenint en compte el marc que conforma la proposta, que s'ha definit i justificat en l'epígraf anterior, així com els requisits generals que la conceptualitzen –en tant que marc per a l'acció, les recomanacions següents tenen l'objectiu de proporcionar eines per la construcció de mirades inclusives des d'un enfocament de drets i una perspectiva sociocultural de la discapacitat.

a) àmbit de les polítiques educatives:

- Fomentar una política educativa centrada en l'infant, és a dir, superant l'enfocament de drets i necessitats.
- Promoure la transició vers un sol sistema d'escolarització per posar fi a la segregació escolar per raó de discapacitat, i alhora, disposar dels recursos per implementar una educació inclusiva amb més garanties.
- Establir i exigir un compromís i acció política i social per la inclusió sense condicions.
- Promoure la formació del professorat en matèria de diversitats durant la seva formació inicial, i formacions o acompanyaments per la seva pràctica reflexiva i conscient de la tasca docent per combatre l'exclusió educativa i la desigualtat en educació.
- Implementar els Drets dels Infants a l'escola com una garantia pel dret a l'educació –més enllà de l'accessibilitat, sinó al·ludint a les diverses formes de discriminació (per exemple, segons els article 23, 28 i 29 de la CDI).



b) àmbit de les pràctiques i actuacions educatives:

- Afavorir propostes socioeducatives que no reforcin estereotipis i relacions de dependència (per exemple, proposar càrrecs o tasques de responsabilitat, evitar institucionalitzar dinàmiques i rols d'ajuda i suport amb els mateixos infants, reforçar les relacions de cooperació i ajuda recíproca, potenciar les capacitats, etc.).
- Apoderar al professorat i privilegiar la seva perspectiva en la realització d'informes psicopedagògics amb un èmfasi en la detecció real de BAP per descentrar la mirada mèdica del dèficit.
- Establir i prioritzar mesures i solucions educatives per necessitats i problemes d'aprenentatge o sorgits en l'àmbit educatiu, per tant, a través del disseny de procediments i informes que atenguin a la multidimensionalitat de la persona, la seva identitat i la seva salut.
- Incorporar la participació dels infants en aquesta informes, i en el disseny i implementació dels mecanismes de suport, especialment els universals i addicionals establerts.
- Fomentar la pràctica de la Investigació Acció Participativa per generar coneixement i transformació dialògica, col·lectiva i reflexiva sobre la inclusió als centres educatius.
- Promoure la recerca sobre educació inclusiva des de perspectives de les ciències socials i educatives –més enllà de la psicologia i la medicina, amb vistes a generar un coneixement que permeti tenir una visió holística del fenomen.
- Promoure l'ús i creació de materials pedagògics i recursos educatius inclusius.
- Promoure l'ús i creació material (contes, joguines, nines, etc.) que inclogui la representació de la diversitat funcional des de la normalitat i més enllà de la *pedagogització* i moralització del discurs de la diversitat.

c) àmbit de les interaccions i les relacions socials:

- Fomentar l'ensenyament i aprenentatge de sistemes alternatius i augmentatius de comunicació, entre altres, com a mesura per visibilitzar i democratitzar altres formes possibles d'expressió i vinculació entre les persones.
- Establir programes de conscienciació de les comunitats educatives per combatre la discriminació per raó de discapacitat, centrades en la desnaturalització dels estereotips, prejudicis i pràctiques excloents legitimades.
- Generar espais i mecanismes per la participació de tot l'alumnat, inclòs aquells infants amb discapacitat –adoptant les mesures facilitadores que siguin necessàries, per tal de fer efectiu els seus drets des de l'aprenentatge del seu exercici. Alhora, desnaturalitza la imatge de vulnerabilitat, dependència i incompetència (que es perpetuaria si s'impossibilita aquesta participació).
- Democratitzar els sistemes de suport per naturalitzar l'ajuda i la interdependència des de la reciprocitat i la no jerarquització de formes de ser, pensar i actuar en i des de la infància –sinó, justament, posant en valor l'heterogeneïtat i diversitat inherent al col·lectiu infantil.

Més enllà dels requisits exposats anteriorment dels que ja hem al·ludit com a marc conceptual i per a l'acció d'aquestes recomanacions, és imprescindible assenyalar algunes altres propostes a tenir en compte per part de les persones adultes de les comunitats educatives. Es tracta, bàsicament, de recomanacions que posen l'èmfasi en el paper que té el professorat, els professionals educatius o la família, entre altres, a l'hora de crear les condicions perquè els infants exerceixin i facin ús dels seus drets, així com s'apoderin i es desenvolupar competències per la vida social en el màxim de les seves capacitats (article 29.1 de la CDI, 1989).

- Afavorir una perspectiva sociocultural de la discapacitat per evitar la prevalença de la mirada mèdica i la totalització de l'experiència d'una persona des de categories diagnòstiques. I així, ...
- Promoure una definició de l'infant i la seva identitat multidimensional, fluida i dinàmica, evitant totalitzacions a partir de categories diagnòstiques. No pressuposar, doncs, que totes les persones amb determinades adscripcions són iguals entre elles, i per tant, diferents a la resta pel mateix motiu.
- Estar atentes a no reproduir estereotips per raó de discapacitat i evitar un llenguatge capacitista.
- Afavorir el sentiment de pertinença i comunitat a partir de la generació i promoció de vincles des dels interessos comuns i allò que ens identifica en un "nosaltres col·lectiu".
- Valorar les pròpies interaccions i experiències en la generació de coneixement i significació al marge de la mirada mèdica, privilegiant un enfocament des de la subjectivitat.
- Qüestionar de manera reflexiva les presumpcions d'incapacitat o incompetència que generen desigualtats, interrogant la base del sistema de valors i representació capacitista.
- Presentar la diversitat funcional dins d'un marc de diversitat, de drets i de convivència.

### 3. CONCLUSIONS

¿Mantenerse en centros ordinarios donde no se está ofreciendo una respuesta educativa de calidad acorde a las necesidades específicas de sus hijos/as? [...] ¿Pensar en su “hoy de niño” o en su “futuro como ciudadano adulto”, en una sociedad que quisiera que fuera inclusiva? (Echeita, 2017, p. 22).

Amb aquests interrogants, l'autor volia mostrar el dilema al que s'enfronten moltes famílies i que visibilitza una tensió entre les realitats i models professionals tradicionals i els drets establerts tant en la Convenció de Drets de les Persones amb Discapacitat (2006), com en la Convenció de Drets dels Infants (1989). Una tensió que em pertorba i alhora em compromet en la comprensió de les experiències i l'apoderament dels nens i les nenes amb diversitat funcional per tal de contribuir a una escola i una societat més inclusiva. La clau per dita fita és prendre la inclusió com un imperatiu. Un imperatiu a l'acció que influencia en l'establiment de relacions i interaccions que també condicionen noves maneres de pensar, tal i com hem pogut veure en aquesta doble dimensió al referir-nos a les representacions socials.

El que parteix d'aquest assaig és una aproximació als processos de diferenciació i construcció de categories en l'àmbit educatiu més enllà de l'aplicació de proves diagnòstiques o d'avaluació psicològica –i els seus efectes. Diferents disciplines han treballat aquesta temàtica amb l'objectiu de millorar-ne contínuament la qualitat i l'efectivitat de la intervenció, malgrat que també s'han assenyalant i aprofundit en aquests efectes negatius sobre la categorització i l'etiquetatge amb categories mèdic-psicològiques. Entenent que aquests processos abasten un context espaciotemporal més ampli que la del propi procés d'avaluació, ja que comencen molt abans –la sospita, la distinció, la derivació, etc., una ciència social holística, com l'antropologia, pot comprendre la construcció i producció sociocultural de la infància, la discapacitat i altres categories i posicions inherents i partícips en el mateix. Aquests processos ens parlen de la societat i la cultura en la qual tenen lloc. I d'aquí, la pertinença d'un abordatge sociocultural de la discapacitat, que confereix la possibilitat d'una comprensió i actuació al marge de concepcions deterministes, patològiques i/o reduccionistes que formen part del

fenomen de la discapacitat. Òbviament, no es tracta de deslegitimar, invalidar o subordinar aquests discursos, sinó d'oferir un marc que permeti un pensament més creatiu i col·lectiu.

Prendre la inclusió com un imperatiu és, també, actuar des d'un enfocament de drets, aplicar-los i garantir-los des de la pràctica i el seu exercici. Imperatiu que, no obstant, representa una perspectiva alternativa que integra les diferents mirades vers la inclusió, posant el focus en allò inalienable i irrenunciable a la condició d'infant, d'ésser humà. Tanmateix, per qüestionar i pal·liar els efectes de les mirades i valors capacitistes i normatius, ens trobem amb algunes dificultats –fins i tot des de l'aplicació d'un enfocament de dret. Per una banda, això passa per qüestionar els estaments i procediments burocràtics dels sistemes educatius, així com la seva normativa, ambdues ancorades en lògiques diferenciadores. I per altra banda, i molt vinculat amb la primera, el desmantellament de les estructures de poder que concedeixen a determinats camps disciplinars i discursos el privilegi i benefici de romandre inqüestionables i naturalitzats.

Des d'un enfocament de drets, la inclusió subordina la resta de dinàmiques, però sense polititzar el procés i el fenomen és pràcticament impossible transformar els privilegis de certs discursos força institucionalitzats. La politització passa, inevitablement, pel compromís social i la mobilització per la convivència, que mostri des de l'acció que altres formes d'aprendre i de viure són possibles. Compromís que demana reflexionar i qüestionar els propis privilegis d'aquelles persones que, pel cas què ens ocupa, no formem part de la categoria infància i/o discapacitat. I és que sense la problematitzar la norma social no hi pot haver inclusió des de la valoració i el reconeixement de la diversitat com a quelcom que ens iguala i ens defineix com a col·lectiu i comunitat.

## 4. BIBLIOGRAFIA

Agar, M. (1992). Hacia un lenguaje etnográfico. A Reynoso, C. (comp.). *El surgimiento de la Antropología Postmoderna*. (p.117-137). Barcelona: Gedisa.

Ainscow, M. (2003). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. A Departamento de Educación, Universidades e Investigación del País Vasco. (ed.). *La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva. Actas del Congreso: Guztientzako Eskola - San Sebastián, 29, 30 y 31 de octubre de 2003*. (p. 19-36). Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco, Servicio Central de Publicaciones. Recuperat a: [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-459/es/contenidos/informacion/dia6/es\\_2027/adjuntos/escuela\\_inclusiva/Respuesta\\_necesidades\\_c.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-459/es/contenidos/informacion/dia6/es_2027/adjuntos/escuela_inclusiva/Respuesta_necesidades_c.pdf)

Ainscow, M. i Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46. Recuperat a: [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion\\_echeita\\_TEJUELO\\_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Ainscow, M. i Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva: ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? A Giné, C. (coord.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. (p. 161-170). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona – Horsori ed.

Ainscow, M., Dyson, A. i Weiner, S. (2013/14). From Exclusion to Inclusion. A review of international literature on ways of *responding* to students with special educational needs in schools. *En-Clave Pedagógica*, 13, 13-30. Recuperat a: [http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/8169/De\\_la\\_exclusion\\_a\\_la\\_inclusion.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/8169/De_la_exclusion_a_la_inclusion.pdf?sequence=2)

Almeida, M. E., et al. (2009) Alteridad y discapacidad: las disputas por los significados. A Rosato, A. i Angelino, M. (coords.). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. (p. 55-76). Buenos Aires: Noveduc.

Arroyo Martín, C.; Endara Rosales, J. i Sala Pardo, N. (en premsa) *Aprender la diferencia. Processos de discapacitació a la Barcelona contemporània*. Barcelona: Pol·len.

Barnes, C. (1998). Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental. A Barton, L. (comp.). *Discapacidad y Sociedad* (p. 59-76). Madrid: Morata.

Barton, L. (1998). Sociología de la discapacidad: algunos temas nuevos. A Barton, L. (comp.). *Discapacidad y Sociedad*. (p. 19-33). Madrid: Ediciones Morata.

Bourdieu, P. (1995) *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México DF: Grijalbo ed.

Bourdieu, P. (1996). La codificación. A *Cosas dichas*. (p. 83-92). Barcelona: Gedisa.

Bourdieu, P. (1999). Efectos de lugar. A *La miseria del mundo*. (p. 119-124). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Calderón, I. i Habbeger, D. (2012). *Educación, handicap e inclusión. Una lucha familiar contra una escuela excluyente*. Màlaga: Octaedro.

Campbell, F. K. (2009). *Contours of Ableism. The Production of Disability and Aabledness*. Londres: Palgrave Macmillan.

Carbonell, E. (2014). L'escola inclusiva a Catalunya 2003-2014. Crònica d'una dècada d'avenços, sotrats, frenada i caiguda en picat. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 58, 77-96. Recuperat a: <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/284937/372786>

Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Alt Comissionat dels Drets Humans de les Nacions Unides (2018) *Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo*. Recuperat de: [https://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2fC%2f20%2f3&Lang=en](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2fC%2f20%2f3&Lang=en)

Cura, M. del (2007). El comienzo de la asistencia "oficial" a los niños anormales en España: la escuela Municipal de Deficientes de Barcelona (1910-1936). A Campos, R., Montiel, L. i Huertas, R. (coords.). *Medicina, ideología e historia en España (siglos XVI-XXI)*. (p. 545-554). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Cura, M. del (2011) *Medicina y pedagogía*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 7477 (2017). Recuperat de: <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7477/1639867.pdf>

Decret 299/1997, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 2528 (1997). Recuperat de: [http://educacio.gencat.net/extranet/dogc/decret\\_299\\_1997.html](http://educacio.gencat.net/extranet/dogc/decret_299_1997.html)

Duran, D. (2009). El aprendizaje entre alumnos como apoyo a la inclusión. A Giné, C. (coord.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. (p. 95-109). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona – Horsori ed.

Durkheim, E. (1998) [1895]. *Las reglas del método sociológico y otros escritos sobre filosofía de las ciencias sociales*. Barcelona; Altaya

Durkheim, É. (2006) [1898]. Représentations individuelles et représentations collectives, *Les cahiers psychologie politique*, 8. Recuperat a: [http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim\\_emile/Socio\\_et\\_philo/ch\\_1\\_representation\\_s/representations.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/Socio_et_philo/ch_1_representation_s/representations.pdf)

Echeita, G. (2002). Atención a la diversidad. Sentido, dilemas y ámbitos de intervención. *Revista Studia Académica UNED*, 13, 135-152.

Echeita, G. (2009). Los procesos de inclusión educativa desde la declaración de salamanca. Un balance doloroso y esperanzador. A Giné, C. (coord.) *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. (p. 25-47). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona – Horsori ed.

Echeita, G. (2013). Definir la inclusión educativa para llevarla a la práctica, *En la calle: revista sobre situaciones de riesgo social*, 26, 11-15. Recuperat de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4393996.pdf>

Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas, *Aula abierta*, 46 (0), 17-24. Recuperat de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6060634>

Frigerlo, G. i Diker, G. (2008). *Infancia y derechos: las raíces de la sostenibilidad. Aportes para un porvenir*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO Santiago. Recuperat a: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161137S.pdf>

Gaitán, L. (2015). Protagonismo en la infancia, o la participación de los niños en los procesos de intervención social, *Servicios Sociales y Política Social*, 32(107), 25-39. Recuperat a: <http://www.serviciosocialesypoliticassocial.com/protagonismo-en-la-infancia-o-la-participacion-de-los-ninos-en-los-procesos-de-intervencion-social>

Gaitán, L. i Martínez, M. (2006). El enfoque de derechos de la infancia en la programación. Guía para el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos, *Las Monografías del Experto, Serie Práctica*, 1. Recuperat a: [https://webs.ucm.es/info/polinfan/2007/Serie\\_practica\\_1\\_UCM.pdf](https://webs.ucm.es/info/polinfan/2007/Serie_practica_1_UCM.pdf)

Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. (2010). *Aprendre junts per viure junts. Pla d'acció 2008-2015*. Recuperat de: [http://www.bcn.cat/imeb/pec/forum\\_exit/Ed.inclusiva\\_08-15.pdf](http://www.bcn.cat/imeb/pec/forum_exit/Ed.inclusiva_08-15.pdf)

Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. (2003). *Pla Director de l'Educació Especial*. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions de la Generalitat de Catalunya.

Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. (2017). *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu. Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú*. Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions de la Generalitat de Catalunya. Recuperat de: <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/inclusio/escola-inclusiva.pdf>

Giné, C. (2009). Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales. A Giné, C. (coord.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. (p. 13-24). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona – Horsori ed.

Graham, L. J. i Slee, R. (2007). An illusory interiority: interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy And Theory*, 40(2), 277-293.

Herráiz, M. G. (1995). *Una aproximación a la educación especial española del primer tercio del siglo XX*. Tesis Doctoral. Cuenca: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Castilla la Mancha.

Hodge, N. i Runswick-Cole, K. (2013). 'They never pass me the ball': exposing ableism through the leisure experiences of disabled children, young people and their families. *Children's Geographies*, 11(3), 311-325.

Huertas, R. (1998). *Clasificar y educar. Historia natural y social de la deficiencia mental*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Huguet, T. (2009). El trabajo cooperativo entre el profesorado como estrategia para la inclusión. A Giné, C. (coord.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. (p. 81-94). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona – Horsori ed.

Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. A Moscovici, S. *Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología y problemas sociales*. (p. 469-494). Barcelona: Paidós.

Ley 13/ 1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 103, 30 de abril de 1982, pp. 11106-11112. Recuperat a: [https://www.boe.es/boe\\_catalan/dias/1982/12/31/pdfs/A00044-00053.pdf](https://www.boe.es/boe_catalan/dias/1982/12/31/pdfs/A00044-00053.pdf)

Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 289, de 3 de diciembre de 2003, pp. 43187-43195. Recuperat a: <https://www.boe.es/boe/dias/2003/12/03/pdfs/A43187-43195.pdf>

Liebel, M. (2006). Entre la protección y emancipación. Derechos de la infancia y políticas sociales. *Las Monografías del Experto, Serie Teórica*, 1. Recuperat a: <https://webs.ucm.es/info/polinfan/2007/Serie teorica 1 UCM.pdf>

Liebel, M. (2012). Los retos en educació. A Liebel, M. i Martínez, M. (coords.). *Infancia y derechos humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*. (p. 155-167). Lima: IFEJANT – Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe.

Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 16 de juliol de 2009, núm. 5422, pp. Recuperat a:

López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54. Recuperat de: <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/download/23/140>

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Huemul, Buenos Aires.

Nacions Unides (ONU) (1989). *Convenció dels Drets dels Infants*. Recuperat de: [https://jocdelsdrets.gencat.cat/assets/pdf/Convencio\\_drets\\_infancia.pdf](https://jocdelsdrets.gencat.cat/assets/pdf/Convencio_drets_infancia.pdf)

Nacions Unides (ONU) (2006). *Convenció sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat*.

Nacions Unides (ONU) (2006). *Declaració Universal dels Drets Humans*. Recuperat de: [https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_translations/cln.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_translations/cln.pdf)

Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? A Barton, L. (comp.) *Discapacidad y Sociedad*. (p. 34-58). Madrid: Ediciones Morata.

Onrubia, J. (2009). Transformar para adaptar, adaptar para incluir: una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. A Giné, C. (coord.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. (p. 49-62). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona – Horsori ed.

Organització Mundial de la Salut (1980). *Classificació Internacional de les Deficiències, Discapacitat i Minusvàlues – CIMMD*. OMS ed.

Organització Mundial de la Salut (OMS) (2001). *Classificació Internacional del Funcionament, de la Discapacitat i de la Salut – CIF*. OMS Ed.

Palacios, A. i Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad, la bioética y los derechos humanos para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Madrid: Diversitas.



Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista de Educación y desarrollo social*, 1, 139-150. Recuperat de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5386258.pdf>

Puigdemívol, I. (2009) Escuela inclusiva: ¿necesidades educativas especiales? A Galende, I. i Palacios, J. M. (dir.) *La construcción de una escuela inclusiva: claves para superar las barreras para el aprendizaje y la participación*. XXVIII Cursos de Verano – San Sebastián, 24-26 d'agost. Recuperat a: [http://g02.berritzeguneak.net/eu/descargar\\_fichero.php?file=escuela-inclusiva\\_nee%5B1%5D.doc](http://g02.berritzeguneak.net/eu/descargar_fichero.php?file=escuela-inclusiva_nee%5B1%5D.doc)

Riddell, S. (1998). Teorizar sobre las necesidades educativas especiales en un clima política cambiante. A Barton, L. (comp.). *Discapacidad y Sociedad*. (p. 99-123). Madrid: Ediciones Morata.

Rodríguez Díaz, S. i Cano Esteban, A. (coords.) (2015). *Discapacidad y políticas públicas. La experiencia real de los jóvenes con discapacidad en España*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Rojas Campos, S. (2012). *Escuela y discapacidad: representaciones sociales y prácticas de la diferencia en la escuela*. Quito: FLACSO ed.

Sala Pardo, N. (2017). Discapacidades, infancias y espacios escolares. La visión de los profesionales educativos. A Sánchez-Padilla, R.; Calero, Á. i Agulló, J. E. (coords.) *Discursos en torno a la discapacidad: paradigmas, espacios e itinerarios*. (p. 55-74). València: Neopàtria.

Sala Pardo, N. (en premsa). Discapacitat, infància i context escolar: etnografia dels processos de diferenciació i sociabilitat infantil. A Arroyo Martín, C.; Endara Rosales, J. i Sala Pardo, N. *Aprender la diferencia. Procesos de discapacitación a la Barcelona contemporània*. (s.p.). Barcelona: Pol·len.

Slee, R. (1998). Las cláusulas de condicionalidad: la acomodación raonable del lenguaje. A Barton, L. (comp.). *Discapacidad y Sociedad*. (p. 124-138). Madrid: Ediciones Morata.

Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva* [versió EPub]. Madrid: Ediciones Morata.

Slee, R. i Allan, J. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 11(2), 173-192.

Stiker, H. J. (1999). *A History of Disability*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Toboso, M. (2017). Capacitismo. A Platero, R. L; Rosón, M. i Ortega, E (Eds.). *Barbarismos queer y otras esdrújulas*. (p. 73-81). Barcelona: Ed. Bellaterra.

Toboso, M. i Guzmán, F. (2010). Cuerpos, capacidades, exigencias funcionales...y otros lechos de Procusto. *Política y sociedad*, 47(1), 67-83. Recuperat de: <http://revistas.ucm.es/cps/11308001/articulos/POSO1010130067A.PDF>

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca: Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad*. Paris: UNESCO.

Varela, J. i Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

