

ESCOLES INCLUSIVES: UNA APOSTA PER APRENDRE A CONVIURE I APRENDRE A SER

ÁLVARO MARCHESI. Facultat de Psicologia. Universitat Complutense de Madrid

Dossier

El sentit de l'educació

“El segle XXI, que oferirà recursos sense precedents tant en la circulació i l'emmagatzematge de la informació com en la comunicació, plantejarà a l'educació una exigència doble que a primera vista pot semblar gairebé contradictòria: l'educació haurà de transmetre, massivament i eficaçment, un volum cada vegada més gran de coneixements teòrics i tècnics evolutius, adaptats a la civilització cognitiva, perquè són les bases de les competències del futur. Simultàniament, haurà de trobar i definir orientacions que permetin no deixar-se submergir pels corrents d'informacions més o menys efímeres que envaeixen els espais públics i privats, i conservar el rumb en projectes de desenvolupament individuals i col·lectius. En cert sentit l'educació es veu obligada a proporcionar les cartes nàutiques d'un món complex i en perpètua agitació i, alhora, la brúixola per poder-hi navegar.

(...) Per complir el conjunt de missions que li són pròpies, l'educació s'ha d'estructurar entorn de quatre aprenentatges fonamentals, que en el transcurs de la vida seran per a cada persona, en cert sentit, els pilars del coneixement: aprendre a conèixer, és a dir, adquirir els instruments de la comprensió; aprendre a fer, per poder influir en el propi entorn; aprendre a viure junts, per participar i cooperar amb els altres en totes les activitats humanes; finalment, aprendre a ser, un procés fonamental que recull elements dels tres anteriors. Per descomptat, aquestes quatre vies del saber convergeixen en una de sola, ja que hi ha

entre elles múltiples punts de contacte, coincidència i intercanvi.”

JACQUES DELORS, 1996 (p. 95-96)

Espero que el lector sigui benèvol en trobar a l'inici de l'article una citació tan extensa i sens dubte ja coneguda. Perquè és difícil trobar un text que tingui un alt consens internacional i expressi de forma tan equilibrada i rotunda els objectius de l'educació. El que es demana als sistemes educatius i als centres docents en la societat de l'aprenentatge i del coneixement que s'està configurant és tenir cura no solament del desenvolupament de les habilitats cognitives de l'alumnat, sinó també de les seves capacitats per a les relacions humanes, per viure la incertesa, per afrontar el risc i per sentir-se solidaris amb els altres. El que és complicat és dur a la pràctica fins a les últimes conseqüències aquests plantejaments. Les dues tesis que es defensen i es desenvolupen breument en aquest text pretenen avançar en aquesta direcció:

1) Les escoles inclusives són una garantia perquè tots els nois i noies aprenguin a conviure i aprenguin a ser. 2) Les escoles inclusives han d'oferir, alhora, un sòlid compromís perquè tot l'alumnat aprengui a conèixer i aprengui a fer en les millors condicions.

Una escola inclusiva per aprendre a conviure i aprendre a ser

La vida afectiva i social dels nois i noies és una dimensió crucial del seu desenvolupament. S'hi fonamenta, d'una banda, la seva capacitat per a les relacions

socials, l'amistat i l'afecte. De l'altra, la seva serenitat per a la recerca d'aprenentatges nous i la seva sensibilitat per comprometre's en l'ajuda als altres. De vegades, la preocupació del professorat per l'equilibri afectiu dels nois i noies només es produeix quan perceben que està entorpint la seva dedicació a l'estudi. Però l'educació afectiva i social ha de ser un objectiu en si mateix, que cal incloure en el projecte educatiu dels centres i en l'acció pedagògica del professorat, ja que assenyalava un dels components principals de la felicitat de l'ésser humà.

La sensibilitat i el desenvolupament afectiu¹ de les persones troba les seves arrels més sòlides en les experiències primerenques de les criatures, en el clima de confiança i afecte que viuen amb les mares i pares, capaç de transmetre'ls una seguretat emocional bàsica sostenidora de futurs intercanvis afectius. El context familiar és, en conseqüència, el nucli inicial més poderós per al desenvolupament afectiu. No és estrany, per això, que moltes vegades es consideri l'escola només relativament preocupada en l'esfera emocional de l'alumnat i s'atribueixi a mares i pares una responsabilitat gairebé total en la cura de les experiències de les criatures en aquest àmbit. Sense negar el crucial paper de mares i pares, especialment en les primeres edats, cal acceptar també que l'infant configura en el seu temps escolar gran part de les

1. Aquestes reflexions són part del text presentat en les jornades organitzades per la Fundació Santillana el novembre de 2002 sobre l'educació en valors. L'article es va escriure abans del 14 de març de 2004 i va ser modificat posteriorment arran del canvi polític que es va produir en aquella data.

seves relacions afectives amb les altres persones, del coneixement de si mateix i de la seva autovaloració.

La professora o professor ha de ser conscient que també en les relacions que s'estableixen a la seva aula s'està creant un món de relacions i afectes, i que ella mateixa o ell mateix és un punt de referència afectiu important per a cadascun dels alumnes. La seva manera de comunicar-se, d'organitzar el treball a la classe, d'atendre i avaluar els nois i noies tindrà una indubtable repercussió en ells. Però a més, cada docent pot afavorir l'autoestima dels alumnes, especialment d'aquells amb més problemes d'aprenentatge. Per a això ha d'afavorir experiències d'èxit d'aquestes persones que trenquin el cercle negatiu d'incapacitat - fracàs - inseguretat - autoestima baixa - abandonament de les tasques escolars. Amb aquesta finalitat ha de presentar a aquests nois i noies tasques que puguin resoldre i que els permetin viure experiències d'èxit escolar. D'aquesta manera es millorarà l'autoestima de cadascun i les seves relacions amb els companys i companyes, i tindrà més sentit l'esforç i la cooperació amb els altres. La cura de la dimensió afectiva dels nois i noies no solament contribueix al seu desenvolupament personal, sinó que afavoreix el seu compromís amb l'aprenentatge i aporta també, com a continuació es comentarà, un substrat necessari per al desenvolupament moral.

La formació moral de l'alumnat és una altra de les dimensions principals de l'ensenyament. El desenvolupament de la seva responsabilitat personal i social, de la

seva autonomia, dels seus valors propis i del seu sentit de la vida constitueixen elements bàsics de l'aprendre a ser. L'educació moral no es pot plantejar separada i allunyada de les altres esferes del desenvolupament humà. L'educació moral s'ha de formular i viure en les relacions amb l'altre i s'ha de consolidar pel coneixement dels principis que regulen millor el comportament de les persones. L'educació moral s'ha d'orientar principalment cap a l'acció, però cal que es fonamenti en l'afecte, l'empatia i la reflexió. Aprendre a ser, per tant, no es pot separar d'aprendre a conèixer i d'aprendre a conviure.

Tanmateix, moltes vegades l'educació en valors s'ha reduït a classes sobre la moral, l'ètica o els bons costums. La teoria implícita que sosté aquest plantejament és que l'esfera de la moralitat se circumscriu al seu coneixement, com la forma tradicional d'ensenyar matemàtiques, llengua o física. Malgrat que avui ja no es dubta que aprendre matemàtiques, llengua o física exigeix una perspectiva funcional i aplicada, i que cal desenvolupar en l'alumnat la capacitat de resoldre problemes en contextos diferents i també el seu interès per les diferents matèries, aquestes reflexions encara no han arribat als que mantenen una concepció de la moral basada en la transmissió de normes i coneixements. L'educació en valors comporta, per tant, un projecte difícil que integri els tres grans àmbits en què es desenvolupa: el món afectiu i social, la reflexió compartida i l'acció.

L'educació en valors de l'alumnat ha de tenir la seva concreció inicial en el mateix funcionament de l'escola, és a dir, ha

d'impregnar i transformar el significat i l'acció educativa global dels centres docents. Cal crear comunitats educatives compromeses moralment, en les quals la participació, el respecte mutu, la tolerància i la solidaritat amb les persones més febles siguin una guia que orienti l'adopció de decisions i les iniciatives del centre. Els criteris d'admissió d'alumnat, les normes que regeixen el comportament de la comunitat educativa, les relacions entre el professorat i l'alumnat, i la participació de tots en les normes de convivència establertes i en el seu control són alguns aspectes rellevants en què es concreta la voluntat de crear una comunitat democràtica i participativa, capaç d'oferir un model de funcionament ajustat als valors que es preten que siguin assumits per l'alumnat.

Les escoles inclusives i integradores, obertes a tots els nois i noies, en les quals la marginació i la intolerància estan desderrades, són l'horitzó desitjable d'allò a què és just aspirar. El respecte a les diferències s'aprèn des de petits convivint i apreciand aquells que manifesten més diferències. En aquest sentit, la integració de nois i noies amb necessitats educatives especials en una escola és una opció de valor amb conseqüències profundes. La convivència de totes les criatures, capaces i menys capaces, aporta una experiència enriquidora i fomenta la comprensió i l'ajuda mútua. Una altra vegada, l'educació moral connecta amb la dimensió afectiva. L'empatia amb els més febles és un dels impulsos de l'acció solidària que es veu reforçat en edats posteriors per conviccions morals més racionals.

Aquest profund sentit educatiu de les escoles inclusives no ha d'oblidar que la sola presència de nois i noies amb necessitats educatives especials no assegura sense més l'èxit en la tasca. Hi ha el risc que la desitjada convivència, amistat, empatia i solidaritat entre alumnat amb situacions vitals molt diferents no es produeixi satisfactòriament. Cal una atenció i cura permanent del professorat i de les famílies, de les institucions educatives i socials, perquè les experiències educatives dins i fora de l'escola siguin positives.

Una escola inclusiva per aprendre a conèixer i aprendre a fer

Les escoles inclusives no són únicament una oferta educativa que evita la segregació de l'alumnat i que ofereix als nois i noies oportunitats pel seu contacte amb companys i companyes de diferents capacitats i orígens socials i culturals diversos. També han de ser escoles de qualitat que garanteixin l'accés al coneixement en les millors condicions a tot l'alumnat que hi està escolaritzat. En aquesta tasca hi ha un dels reptes importants que afronta aquest model educatiu. La competència creixent entre escoles, les exigències d'un nivell de coneixements més alt, els controls sobre el rendiment acadèmic de l'alumnat, les pressions, en suma, cap a un tipus de saber determinat estan conduint un sector important de les famílies a buscar aquelles escoles en les quals suposadament troben per als seus fills i filles aquests nivells exigits i desitjats. El temor que la presència d'alumnat amb necessi-

tats educatives especials o amb més risc de fracàs escolar pugui portar a suavitzar les exigències escolars o a no tenir prou cura de les possibilitats de tots els nois i noies, especialment dels més avantatjats, condueix un sector de les famílies a desconfiar de les escoles que tenen les portes obertes a tothom. Una actitud que es veu reforçada quan els poders públics envien el missatge que les solucions als problemes educatius estan en la separació de l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge.

Cal contraposar a aquests recels una escola integradora atractiva per a la majoria de la ciutadania per la seva oferta educativa, per l'estil d'ensenyar del professorat, per la seva preocupació per la diversitat de l'alumnat i per la recerca de fórmules noves de participació i de connexió amb la societat. Vegem, a continuació, cada un d'aquests punts.

En primer lloc, les escoles inclusives han de desenvolupar un projecte educatiu atractiu, en el qual es tingui cura especialment de la formació dels alumnes en llengües estrangeres, en el domini de la informàtica, en el desenvolupament de la creativitat, en l'expressió literària i artística i en la potenciació de l'activitat esportiva. Quan hi ha un projecte en el qual es desenvolupa alguna d'aquestes característiques i es disposa dels mitjans humans i materials per dur-lo a terme, s'està configurant una escola capaç de guanyar-se la confiança majoritària de la ciutadania.

En segon lloc, els professors i professores han de transformar el seu ensenyament a l'aula i afrontar amb sensibilitat el

permanent dilema entre l'ensenyament comú i l'atenció a la diversitat de l'alumnat. Davant dels models d'ensenyament tradicionals, orientats cap a un col·lectiu d'alumnes homogeni que progressa amb ritmes d'aprenentatge similars, els professors i professores han d'aprendre a adaptar el seu ensenyament a la diversitat de l'alumnat. Una tasca difícil que exigeix al professorat adaptar-se als coneixements inicials de cadascun dels nois i noies i ajudar-los a progressar a partir d'ells. Com assenyala Stolle (2002, p. 66):

“El professorat ha de diferenciar l'aprenentatge del seu alumnat a través de diferents modalitats d'aprenentatge, tenir en compte els diferents interessos, variar el ritme d'ensenyament, adaptar-lo per permetre que cada infant aprengui tan profundament i tan ràpidament com sigui possible, i mantenir altes expectatives per a tots els nois i noies. Aquest tipus d'ensenyament requereix que els professors i professores tinguin un clar i sòlid sentit del que constitueix un currículum i un ensenyament potent, i comptin amb la capacitat d'adaptar el seu ensenyament perquè cada persona que aprèn tingui el coneixement i les habilitats necessàries per a la fase següent de l'aprenentatge.”

En canvi, convé tenir present la permanent dificultat en l'ensenyament de trobar un equilibri entre el que és comú i el que és divers. És potser un dels dilemes més difícils de resoldre. Clark i altres (1997, p. 171) ho han expressat amb gran nitidesa en un paràgraf que val la pena reproduir:

“És fàcil veure com es pot acomodar el que és comú —per la formulació d'un

currículum comú, per la creació d'escoles completament inclusives i la provisió d'experiències d'aprenentatge idèntiques per a tots els infants—. És també fàcil veure que els camins més obvis per respondre a la diferència van precisament per estratègies oposades: la formulació de currículums alternatius, la creació de tipus d'escoles diferents per a alumnes diferents, i la provisió d'experiències d'aprenentatge diverses per a grups o individus diferents. Però, precisament, ¿com aquests enfocaments tan diferents poden ser conciliats de manera que els currículums siguin comuns però múltiples, les escoles siguin inclusives i selectives i les classes proporcionin experiències d'aprenentatge que siguin les mateixes per a tots i totes però diferents per a cadascú?"

En aquest procés, cal tenir cura també de la dimensió afectiva i personal dels nois i noies amb més dificultats d'aprenentatge a fi d'assegurar-los experiències satisfactòries en aquest sentit i una autoestima positiva. En aquest encreuament de demandes de vegades contraposades no s'han de descartar fórmules organitzatives diferenciades que permetin una atenció específica o en petit grup durant algun temps a les persones amb més problemes d'aprenentatge.

Oferir una resposta adequada a la diversitat de l'alumnat a l'aula exigeix especialment tenir cura del professorat. Molts professors i professores se senten aclaparats i no compten amb prou formació per ensenyar a les noves generacions de nois i noies. L'extensió de l'educació obligatòria, la presència de noves cultures i llengües a

les escoles, els canvis socials i familiars que s'han produït aquests darrers anys i l'augment de l'exigència cap a l'educació expliquen en gran mesura aquesta percepció d'indefensió. Cal reforçar la formació del personal docent, incentivar la seva dedicació i esforç, facilitar l'intercanvi professional, obrir vies de col·laboració i distribuir el seu temps i les seves responsabilitats de forma diferent al llarg de la carrera professional.

Finalment, el desenvolupament de les escoles inclusives necessita noves formes de participació i col·laboració. Els centres aïllats, que basen totes les seves possibilitats en l'esforç exclusiu del professorat, redueixen el seu potencial d'intervenció. Cal modificar l'organització de les escoles, que han d'estar al servei de l'alumnat, de les mares i pares i el professorat, i en estret contacte amb altres tipus d'institucions. Les aportacions d'altres agents socials han de ser valorades positivament, i en la cultura de l'escola cal incorporar amb normalitat l'intercanvi d'experiències i de personal docent, la cooperació entre escoles, la innovació i les activitats interdisciplinàries. Les noves tecnologies s'haurien de posar al servei d'aquests objectius facilitant la construcció conjunta del coneixement per part de tot l'alumnat i ampliant fins i tot aquests processos a xarxes més extenses en les quals participen diversos centres. L'objectiu d'aconseguir ciutats educadores, comunitats d'aprenentatge o xarxes d'escoles connecta de forma directa amb el necessari canvi que s'ha de produir en l'organització de l'educació.

La Llei de qualitat, una llei antiga, selectiva i agressiva amb l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge

La Llei de qualitat aprovada pel govern del Partit Popular podria haver estat una proposta de canvi que aprofundís en aquests objectius, que ajudés a crear millors condicions als centres i en l'acció educativa del professorat per oferir espais d'aprenentatge més integradors, que dotés els centres de més autonomia i de mitjans per respondre a la diversitat de l'alumnat, i que comprometés el conjunt de la societat en una educació de qualitat per a tots. Malauradament, les propostes concretades a la Llei de qualitat tenien un altre rumb i unes altres finalitats. Davant les dificultats de l'ESO per evitar el retard d'un percentatge significatiu de l'alumnat, les iniciatives previstes intensifiquen el risc de fracàs d'aquests nois i noies: grups segregats des dels dotze anys, separació en itineraris que distribueixen l'alumnat per capacitats i èmfasi en la selecció dels nois i noies com a estratègia principal per resoldre els problemes detectats. Tot això anava a reduir l'interès, la motivació, l'autoestima i les expectatives dels alumnes amb dificultats d'aprenentatge, però també les del professorat i mares i pares. L'objectiu del Ministeri d'Educació d'aconseguir millors condicions perquè l'alumnat bo aprengui, separant-lo de la resta, comportaria que l'alumnat amb més dificultats estigués en condicions pitjors per aprendre.

Però el problema principal dels itineraris no és només la seva existència i que ofereixin expectatives educatives molt

diferents als nois noies a partir dels dotze anys, que ja de per si és rebutjable, el més greu és que reflecteixen una determinada concepció de l'educació que impregna tota la Llei: el determinisme o fatalisme educatiu. Com recull encertadament César Coll (2002), la Llei presenta l'esforç, la motivació i les capacitats de l'alumne com a trets estrictament individuals, aliens a la seva història personal, social, familiar o educativa. Els nois i noies neixen o són més o menys capaços o estan més o menys motivats, i és aquesta disposició heretada allò que els permetrà afrontar amb èxit els aprenentatges escolars. Els objectius i els continguts que s'inclouen en el currículum escolar són els que han de ser; passa el mateix amb l'organització dels centres, les normes de disciplina o els mètodes d'ensenyament. La responsabilitat del noi o la noia és desenvolupar la capacitat, la motivació i l'esforç necessaris per assolir allò que la societat exigeix.

Aquest model fatalista i determinista de l'aprenentatge impregna la major part de l'articulat de la Llei i té conseqüències molt negatives per a aquelles persones amb dificultats d'aprenentatge. Cap estratègia concreta, preventiva o compensadora, es desenvolupa al llarg dels nivells bàsics de l'educació. L'avaluació de l'alumnat no té en compte el seu context sociocultural ni les condicions dels centres i les aules ni, en suma, les seves demandes educatives, que podrien trobar una resposta adequada si aquestes condicions es modifiquessin. Els nois i noies amb necessitats educatives especials seran escolaritzats en funció de

les seves característiques, diu textualment l'article 45.1 de la Llei, i tindran una atenció especialitzada pel fet que pateixin discapacitats físiques, psíquiques, sensorials o perquè manifestin greus trastorns de la personalitat o de la conducta (article 44.1). A més, el text legal estableix que aquestes persones es podran escolaritzar en grups ordinaris, en aules especialitzades en centres ordinaris, en centres d'educació especial o en escolarització combinada, sense que hi hagi cap preferència d'una opció davant d'una altra ni cap esforç d'impulsar canvis que ajudin a donar una resposta educativa més favorable.

En tot aquest procés, hi ha una marginació de la funció dels professionals de l'orientació i la intervenció educatives. Ja a l'article primer de la Llei, en el qual s'estableixen els principis de la qualitat educativa, hi ha una modificació important en comparació amb els previstos a la LOGSE: s'ha suprimit el referit a l'atenció psicopedagògica i a l'orientació educativa i professional. La seva activitat es limita a la detecció dels problemes de l'alumnat. No es diu res de les funcions d'assessorament als centres, al professorat i a les famílies, ni del seu paper en l'adaptació del currículum, ni del seu treball per aconseguir un suport social i comunitari superiors per a l'alumnat amb dificultats. Tampoc és casual. La Llei suprimeix la necessitat que els centres elaborin un projecte curricular, cosa que deixa a l'atzar de la bona voluntat dels docents la seva coordinació pedagògica. També abandona el concepte d'adaptació del currículum per a l'alumnat amb necessitats educatives i redueix la partici-

pació de mares i pares i de l'alumnat en el procés educatiu. Tot això reflecteix una concepció estreta i passada de moda de l'educació, i una visió estrictament diagnòstica i, per tant, antiga i limitada, del paper dels equips psicopedagògics i d'orientació dels centres.

Què fer en el futur?

El canvi polític que s'ha produït a partir del 14 de març de 2004 i la consegüent paralització de la Llei de qualitat obre possibilitats perquè la nova legislació que es proposi ajudi a resoldre els problemes existents des d'una visió preventiva i inclusiva. Cal destacar, no obstant això, que no n'hi ha prou amb declaracions genèriques sobre els avantatges de l'educació integradora. També cal crear les condicions que facin viables i creïbles aquests avantatges: afavorir que hi hagi un projecte educatiu atractiu en aquests centres; tenir cura de la formació del professorat i les seves condicions de treball; proporcionar els mestres de suport i orientadors i orientadores necessaris; reforçar el funcionament dels centres perquè puguin resoldre els problemes que es presentin. Però encara que la llei sigui satisfactòria i s'hi marquin estratègies d'intervenció positives, cal recordar que des de les normes legals fins a la pràctica educativa hi ha un llarg camí que pot facilitar o entorpir els objectius desitjats. Hi ha, en primer lloc, el desenvolupament que n'han de fer les comunitats autònomes. Les seves normes poden reforçar l'aposta integradora amb una acció directa i eficaç o bé deixar-la a la iniciati-

va pròpia de les comunitats educatives de les escoles, amb el risc que es produeixin desigualtats entre els centres i s'incrementi el cansament dels equips docents.

També cal considerar l'acció dels centres i del professorat, que, qualssevol que siguin les normes establertes, poden tenir la voluntat de constituir comunitats d'aprenentatge obertes a tot l'alumnat, en les quals es tingui la màxima cura de l'atenció educativa d'aquells nois i noies amb més risc de fracàs, o poden desenvolupar una actitud selectiva que faci més profundes les diferències entre l'alumnat. No hi ha dubte que quan les normes són adverses per a aquesta orientació, les dificultats són molt més grans. Però també els centres i el professorat tenen una responsabilitat col·lectiva i personal que han d'assumir, fins i tot quan les normes legals faciliten el camí cap a una acció integradora.


En tot aquest procés, cal comptar també amb l'acció d'altres institucions i agents socials. El paper dels ajuntaments, malgrat que encara a penes tenen competències educatives, pot ser important pel seu suport actiu a un projecte educatiu integrador. Les associacions de mares i pares, les institucions socials i educatives i l'opinió pública poden contribuir a aconseguir

aquest objectiu. Com saben bé totes les persones que treballen en educació, aquest objectiu és difícil i laboriós. Per avançar en la seva consecució, no només s'ha de tenir una actitud positiva, sinó que cal ser capaç de respondre a dos drets dels alumnes amb necessitats educatives especials de vegades contraposats: el dret a una educació comuna, sense discriminació, i el dret a aprendre en les millors condicions d'acord amb les seves possibilitats.

Cal recordar que la construcció d'escoles inclusives no s'aconsegueix només ni principalment amb normes legislatives, ni es produeix en un moment concret. És, al contrari, un llarg procés, amb avenços i retrocessos, en el qual cal continuar entesos per coherència educativa i per una determinada opció de valor. Com apunta encertadament Booth (1996, p. 89):

“Hi ha el perill de fer servir el terme ‘educació inclusiva’ per descriure un estat ideal... Jo prefereixo pensar la integració o la inclusió educativa com un conjunt de processos inacabables, més que com un estat. Dir que la inclusió s'està produint significa que la participació d'alguns nois i noies en escoles integradores ha augmentat. Això comprèn dos processos relacionats: el procés d'augmentar la partici-

pació de l'alumnat en les cultures i el currículum de les escoles i comunitats integradores, i el procés de reduir l'exclusió d'alumnat de cultures i currículums integradors.”

La defensa de l'escola inclusiva reflecteix una determinada concepció de l'educació, de la societat, de la cohesió social i de l'equitat. No són temps d'enyorament ni de malenconia. És possible un altre tipus de projecte i d'acció educativa que aposti per una formació completa i integradora de l'alumnat, que recuperi l'atractiu d'aquest tipus d'escoles per a la major part de la ciutadania i que demostrï en la pràctica que és possible una educació de qualitat per a tots els nois i noies (Marchesi, 2004). 

Bibliografia

BOOTH, T. «A perspective on inclusion from England». *Cambridge Journal of Education*, 26 (1), 87-99, 1996.

CLARK, C.; DYSON, A.; MILLWARD, A.J.; SKIDMORE, D. *New directions in special needs. Innovation in mainstreaming schools*. Londres: Cassell, 1997.

COLL, C. «La atención a la diversidad en el Proyecto de Ley de calidad o la consagración del 'orden natural de las cosas'», *Aula de Innovación Educativa*, 115, 73-79, 2002.

DELORS, J. et al. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana - Ediciones UNESCO, 1996.

MARCHESI, A. *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza, 2004.