

Fer inclusiva l'educació: Com s'hauria de conceptualitzar la tasca?*

Mel Ainscow

Un del reptes més grans a què s'enfronten els sistemes escolars del món és el de l'educació inclusiva. En els països econòmicament més pobres això és degut principalment als milions de nens que mai han vist l'entorn d'una aula (BELLAMY, 1999). Mentrestant, en els països més rics molts joves deixen l'escola sense bones qualificacions, d'altres es troben emplaçats en diverses formes de provisió especial lluny de les experiències educatives ordinàries, i alguns altres decideixen abandonar ja que els continguts són irrellevants per a les seves vides (AINSCOW, 2005).

Davant d'aquests reptes, hi ha evidència d'un interès creixent en la idea de la inclusió educativa. No obstant això, el nostre camp continua confús quant a les accions que cal emprendre per fer avançar les polítiques i les pràctiques. En alguns països, es considera l'educació inclusiva com un moviment per atendre els nens amb discapacitats dins l'entorn educatiu general. A nivell internacional, però, cada vegada s'entén més àmpliament com una reforma que recolza i acull la diversitat entre els alumnes (UNESCO, 2001). Se suposa que la finalitat de l'educació inclusiva és eliminar l'exclusió social, que és una conseqüència de les actituds i respostes a la

diversitat de raça, classe social, ètnia i habilitat (VITELLO i MITHAUG, 1998). D'aquesta manera, parteix de la creença que l'educació és un dret bàsic i el fonament per una societat més justa.

En aquest article reviso el pensament que hi ha en el nostre camp a fi de determinar la direcció adequada que cal prendre. Al mateix temps, resumeixo diferents perspectives sobre l'educació inclusiva i proposo un camí per avançar a partir de la idea de la inclusió com un conjunt de principis.

El desenvolupament de l'educació especial

Fa dotze anys, la conferència internacional de Salamanca sobre Necessitats Educatives Especials va donar suport a la idea de l'educació inclusiva (UNESCO, 1994). La Declaració de Salamanca, indiscutiblement el document internacional més significatiu que mai ha aparegut en el camp de l'educació especial, argumenta que les escoles ordinàries amb una orientació inclusiva són «el mitjà més efectiu de combatre les actituds discriminatòries, construir una societat inclusiva i aconseguir l'educació

* *Making education inclusive: How should the task be conceptualised?* [Traducció de Josep Font]

per a tots». A més a més, suggereix que aquestes escoles poden «proporcionar una educació efectiva per a la majoria de nens i millorar l'eficiència i al capdavant el cost-eficàcia de tot el sistema educatiu» (UNESCO, 1994). En els anys posteriors, molts països han fet esforços considerables per promoure polítiques i pràctiques educatives amb una direcció més inclusiva (MITTLER, 2000).

El desenvolupament de l'educació especial ha suposat una sèrie d'etapes durant les quals els sistemes educatius han explorat maneres diferents de respondre als nens amb discapacitat i als que experimenten dificultats d'aprenentatge. De vegades, l'educació especial s'ha prestat com a complement de l'educació ordinària, en altres casos n'ha estat totalment separada.

Una anàlisi de la història de la provisió de l'educació especial en diferents països suggereix determinats patrons (REYNOLDS i AINSCOW, 1994). Sovint, la provisió inicial va ser en forma d'escoles especials separades i fundades per organitzacions religioses o filantròpiques. Això es va adoptar i estendre com a part de l'organització educativa nacional, i va portar, la majoria de vegades, a un sistema escolar separat i paral·lel per a aquells alumnes que es consideraven amb necessitats d'atenció especial.

En els últims anys, no obstant això, s'ha qüestionat la conveniència dels sistemes educatius separats, tant des de la perspectiva dels drets humans com des del punt de vista de l'eficàcia (AINSCOW i col., 2006). Es comenta que la perspectiva que assumeix que les fonts de les dificultats en l'aprenentatge estan dins de l'alumne ignora les influències ambientals de l'aprenentatge. Hi ha una forta evidència de la recerca que suggereix que les influències de la llar i de l'escola expliquen la qualitat de l'aprenentatge i que les dificultats poden sorgir d'altres fonts a més de les deficiències (DYSON, HOWES i ROBERTS, 2002). Cada vegada se sosté més que reorganitzar les escoles ordinàries dins de la comunitat (a través de la millora de l'escola) és la manera més efectiva d'assegurar que tots els nens puguin aprendre amb eficàcia, incloent-hi els que presenten necessitats especials (SEBBA i SACHDEV, 1997).

L'emplaçament integrat ha implicat, en alguns casos, un «trasplantament» de les pràctiques de l'educació especial dins els entorns ordinaris (MEIJER, PIJL i HEGARTY, 1997). D'aquesta manera, els programes integrats de vegades adopten la forma de classes especials dins les escoles ordinàries. Com a resultat, aquesta tendència cap a l'emplaçament a escoles ordinàries no ha anat acompanyat de canvis en l'organització d'aquestes escoles, en el seu currículum i en les estratègies d'ensenyament i aprenentatge. Aquesta manca de canvi organitzatiu ha

mostrat ser una de les barreres principals per a la implementació de polítiques educatives inclusives (DYSON i MILLWARD, 2000).

Un problema denunciat per una sèrie de països és que, a pesar de les polítiques nacionals que emfasitzen la integració, hi ha evidència d'un increment significatiu en les proporcions d'alumnes que es *classifiquen* perquè les seves escoles puguin obtenir recursos addicionals (BOOTH i AINSCOW, 1998). Per exemple, una anàlisi de les polítiques a Austràlia, Anglaterra, Suècia i Estats Units, portada a terme per Fulcher (1989), suggereix que l'augment de la burocràcia, que sovint s'associa amb la legislació sobre educació especial (i els esforços inevitables per aconseguir recursos addicionals), té l'efecte d'incrementar la proporció de nens que s'etiqueten amb discapacitat. A manera d'il·lustració comenta que durant els anys 80 a Victòria, Austràlia, alguns alumnes de les escoles ordinàries rebien el nom de «nens d'integració». Observa que aproximadament uns 3.000 nens es van considerar dins d'aquesta categoria (que no existia abans de 1984), i que sovint les escoles indicaven que no es podia ensenyar a aquests alumnes a no ser que disposessin de recursos de més. És a causa de situacions com aquestes, naturalment, que cal tractar amb precaució els canvis ocorreguts al llarg del temps en el nombre de nens amb necessitats especials «integrats».

En molts països, el descontentament amb el progrés cap a la integració ha provocat demandes de canvis més radicals (BOOTH i AINSCOW, 1998). Una de les preocupacions d'aquells que adopten aquesta visió és la manera que es fa servir per designar quins alumnes tenen necessitats especials. Consideren aquesta activitat un procés social que cal qüestionar contínuament. Més concretament, comenten que l'ús contínuament del que a vegades es refereix com a «model mèdic» d'avaluació –en el qual les dificultats educatives s'expliquen únicament en termes dels dèficits del nen– evita progressar en el camp, ja que desvia l'atenció d'aquelles qüestions que fan referència al perquè les escoles no aconsegueixen ensenyar amb èxit a molts nens (TRENT, ARTILES i ENGLERT, 1998).

Aquests arguments han conduït a propostes per conceptualitzar de nou les «necessitats especials». Aquest pensament revisat suggereix que es podrà progressar molt més si reconeixem que les dificultats que experimenten els alumnes són el resultat de les maneres com actualment s'organitzen les escoles i de les formes amb què es proporciona l'ensenyament. En conseqüència, s'argumenta, cal reformar les escoles i millorar la pedagogia de manera que permeti respondre positivament a la diversitat d'alumnes –considerant les diferències indi-

viduals no com a problemes que cal resoldre, sinó com a oportunitats per enriquir l'aprenentatge (AINSCOW, 1999). En el marc d'aquesta conceptualització, el fet de tenir en compte les dificultats que presenten els alumnes pot proporcionar una agenda per a les reformes i suggeriments per efectuar-les. No obstant això, s'ha indicat que aquest tipus d'enfocament és més probable que tingui èxit en contextos on hi ha una cultura de col·laboració que fomenta i recolza la resolució de problemes o el treball de projectes (SKRTIC, 1991). D'acord amb aquest segon punt de vista, el desenvolupament de pràctiques inclusives implica que tots els que estan en un context determinat han de treballar junts per tractar les barreres a l'educació que experimenten alguns alumnes. S'ha de reconèixer, tanmateix, que un enfocament d'aquestes característiques presenta reptes addicionals.

Definir la inclusió

La confusió que existeix a nivell internacional sorgeix, en part, del fet que la idea de la inclusió es pot definir de moltes maneres (AINSCOW, FARRELL i TWEDDLE, 2000). És important recordar que no hi ha una única perspectiva de la inclusió fins i tot en un mateix país o escola (BOOTH, 1996; BOOTH i AINSCOW, 1998; DYSON i MILLWARD, 2000).

Recentment, juntament amb els meus col·legues, he portat a terme una anàlisi de les tendències internacionals de les opinions sobre aquest tema (AINSCOW i col., 2006). Aquest estudi suggereix una tipologia de cinc maneres de conceptualitzar la inclusió. Aquestes són les següents:

La inclusió relacionada amb la discapacitat i les «necessitats educatives especials». Hi ha una assumptió comuna que la inclusió fa referència principalment a l'educació dels alumnes amb discapacitat, o aquells que presenten «necessitats educatives especials», a les escoles ordinàries. S'ha qüestionat la utilitat d'aquest enfocament, ja que a l'hora d'intentar augmentar la participació dels alumnes, hi ha la tendència a centrar-se en la part de la «discapacitat» o de les «necessitats especials» i ignorar totes les altres maneres amb què es pot impedir o fomentar la participació de qualsevol alumne. L'Índex per a la Inclusió, un instrument de revisió escolar prou conegut, prescindeix del terme «necessitats educatives especials» a l'hora d'explicar les dificultats educatives (BOOTH i AINSCOW, 2002). Concretament, proposa substituir els conceptes de «necessitats educatives especials» i de «provisió educativa especial» pels de

«barreres a l'aprenentatge i a la participació» i «recursos per donar suport a l'aprenentatge i a la participació». En aquest context, el suport comprèn totes aquelles activitats que incrementen la capacitat de les escoles per respondre a la diversitat. Un canvi així complementa les idees d'altres professionals, com les de Susan Hart en el seu «pensament innovador» (HART, 1996, 2000).

No obstant això, quan es rebutja una visió de la inclusió lligada a les necessitats educatives especials hi ha el perill que es deixi de prestar atenció a la segregació continuada dels alumnes amb discapacitat o dels alumnes que presenten necessitats educatives especials. Es pot veure la inclusió com un moviment que implica la reivindicació dels drets dels joves amb discapacitat a una educació a les escoles locals, un punt de vista clamorosament proposat per algunes persones amb discapacitat. Quan les persones consideren que les escoles especials són una resposta neutra a les «necessitats» poden argumentar que alguns nens estan més ben atesos en entorns especials. Tanmateix, una perspectiva basada en el drets invalida aquests arguments. Així doncs, sembla que la segregació obligatòria contribueix a l'opressió de les persones amb discapacitat, de la mateixa manera que altres pràctiques marginen determinats grups en base a la raça, el gènere o l'orientació sexual (CORBETT, 2001).

Al mateix temps, hi ha una preocupació per l'efecte significatiu que té la classificació dels alumnes dins els sistemes educatius. La pràctica de la segregació en escoles especials implica un nombre d'alumnes relativament petit (per exemple, aproximadament un 1,3% a Anglaterra), encara que exerceix una influència desproporcionada dins el sistema educatiu. Sembla que perpetua la idea que alguns alumnes «necessiten» estar segregats a causa de la seva deficiència o defecte.

La visió de les dificultats educatives en base a les necessitats educatives especials continua sent la perspectiva dominant en la majoria de països (MITTLER, 2000).

La inclusió com a resposta a les exclusions disciplinàries. Si la majoria de vegades la inclusió està associada amb els nens que presenten «necessitats educatives especials», en molts països la seva relació amb la «mala conducta» va en un proper segon lloc. D'aquesta manera, davant de la paraula «inclusió», alguns professionals de les escoles tenen por que vulgui dir que han d'agafar un nombre desproporcionat d'alumnes amb «dificultats» conductuals.

S'ha comentat que les exclusions disciplinàries no es poden entendre sense relacionar-les amb els esdeveniments i les interaccions que les precedeixen, la natura-

lesa de les relacions i els enfocaments d'ensenyament i aprenentatge d'una escola (BOOTH, 1996). Fins i tot a nivell de simple mesura, les xifres de les exclusions disciplinàries formals tenen poc significat si se les compara amb el nombre d'exclusions disciplinàries informals, per exemple enviar els nens a casa per una tarda, faltes d'assistència no justificades i la classificació d'alumnes amb trastorns emocionals i conductuals. En aquest sentit, l'exclusió informal de noies en edat escolar que estan embarassades, que se les desanima perquè continuïn a l'escola, continua deformant les percepcions de la composició de gènere en les xifres d'exclusió oficial d'alguns països.

La inclusió en referència a tots els grups vulnerables d'exclusió. Hi ha una tendència creixent a veure l'exclusió en l'educació més àmpliament en termes de superar la discriminació i el desavantatge sobre qualsevol grup vulnerable de pràctiques d'exclusió (MITTLER, 2000). En alguns països aquesta perspectiva més àmplia s'associa amb els termes «inclusió social» i «exclusió social». Quan s'utilitza en el context educatiu, la *inclusió social* tendeix a referir-se a qüestions relacionades amb aquells grups per als quals l'accés a l'escola està en perill, com noies que estan embarassades o que tenen fills mentre assisteixen a l'escola, nens itinerants, etc. Encara que normalment el llenguatge de la inclusió i l'exclusió social se sol utilitzar més concretament per referir-se al nens que estan (o estan en perill de ser) exclosos de les escoles i de les aules a causa de la seva «conducta».

Aquest ús més ampli del llenguatge de la inclusió i de l'exclusió és, per tant, una cosa flexible. Suggereix que hi pot haver processos comuns que relacionen les formes diferents d'exclusió que experimenten els nens amb discapacitats, els nens que s'exclouen de les escoles per raons disciplinàries i les persones que viuen en comunitats pobres. Sembla, doncs, una invitació a explorar la naturalesa d'aquests processos i els seus orígens en les estructures socials.

La inclusió com a promoció d'una escola per a tots. Una línia més aviat diferent de pensament sobre la inclusió està relacionada amb el desenvolupament d'una escola comuna per a tots, o escola comprensiva, i la construcció d'enfocaments d'ensenyament i aprenentatge corresponents. Al Regne Unit, per exemple, el terme «escola comprensiva» s'utilitza generalment en el context de l'educació secundària i es va establir com a reacció a un sistema que repartia els nens en diferents tipus d'escoles en base als seus assoliments a l'edat d'11

anys, reforçant les desigualtats de classe social existents.

El moviment de l'escola comprensiva a Anglaterra, igual que la tradició *Folkeskole* a Dinamarca, «l'escola comuna» als Estats Units, i el sistema educatiu obligatori unificat a Portugal, es basava en el desig de crear un únic tipus «d'escola per a tots», que servís una comunitat socialment diversa. No obstant això, l'èmfasi en una escola per a tots pot tenir un doble vessant. A Noruega, per exemple, la idea de «l'escola per a tots» va suposar crear una identitat Noruega independent que tenia a veure amb la participació de les persones en les comunitats diverses. Mentrestant, el fort èmfasi en l'educació de les comunitats locals va facilitar la dissolució d'institucions especials segregades, que no va anar seguida d'un moviment igualment potent per reformar l'escola comuna amb la finalitat d'acceptar i valorar la diferència. El mateix que ha passat en altres països, es va posar èmfasi a assimilar els que es consideren diferents dins la normalitat homogènia més que portar a terme una transformació a partir de la diversitat.

La inclusió com a Educació per a Tots. En els debats internacionals cada vegada és més evident el tema de la inclusió. El moviment de «l'educació per a tots» es va crear el 1990 al voltant d'una sèrie de polítiques internacionals, bàsicament coordinades per la UNESCO, per millorar l'accés i la participació a l'educació arreu del món. Aquest moviment va rebre l'impuls de dues conferències internacionals celebrades a Jomtien, 1990, i a Dakar, 2000 (UNESCO, 2000). Encara que dins d'aquest moviment moltes vegades s'identifica educació amb escolarització, el pensament sobre l'educació en algunes de les regions més pobres del món proporciona una oportunitat de repensar les escoles com un mitjà entre molts per desenvolupar l'educació dins de les comunitats.

En resposta al fracàs de molts països a l'hora de respondre als objectius establerts una dècada abans, els organitzadors de la conferència de Dakar volien emfasitzar àrees concretes en les quals hi pogués haver progrés, i centrar especialment l'atenció en el nombre desproporcionat de noies a les quals, a nivell mundial, se'ls negaven les oportunitats educatives. Les persones amb discapacitat i altres col·lectius similars estaven molt preocupats amb la manera que semblava que es trepitjava l'ordre prioritària de participar en la declaració de l'Educació per a Tots. I això, a pesar del progrés aparent que s'havia fet a l'hora de posar l'atenció a les possibilitats d'un sistema educatiu inclusiu per a tots els nens, incloent-hi explícitament els nens amb discapacitat, dins la Declaració de Salamanca.

La inclusió com una proposta de principis per a l'educació. Aquestes cinc maneres de pensar sobre la inclusió indiquen els significats que persones diverses en contextos diferents donen a la «inclusió». En un estudi que he realitzat fa poc amb els meus col·legues, hem adoptat el que es podria considerar una possibilitat de més (vegeu AINSCOW i col., 2006, per una explicació detallada d'aquesta recerca). Aquesta recerca es va portar a terme a escoles angleses que estaven intentant desenvolupar pràctiques inclusives en el context d'una agenda essencialment orientada pels «estàndards». Volíem examinar aquest terreny amb més profunditat i, concretament, explorar com serien les pràctiques inclusives en aquest context i com es podrien desenvolupar i mantenir aquest tipus de pràctiques.

Encara que una exploració detallada del que la inclusió pot voler dir per a la cultura d'una escola, i que en l'Índex per a la Inclusió (BOOTH i AINSCOW, 2002) s'han establert polítiques i pràctiques, això no significa que sapiguem per endavant quines són les accions que s'haurien de portar a terme. Les barreres a l'aprenentatge i a la participació, i els recursos que recolzen l'aprenentatge i la participació només es poden descobrir i prioritzar dins una escola concreta. Això implica que caldria posar menys èmfasi en el que s'hauria d'assemblar la inclusió i més sobre com es podria desenvolupar amb les escoles.

En aquesta recerca hem adoptat com a punt de partida comú una perspectiva de la inclusió que implica una articulació àmplia dels valors amb què nosaltres ens veiem compromesos i amb aquelles pràctiques inclusives que hauríem d'intentar incorporar. Els valors serveixen de base a totes les actuacions i plans d'acció, a totes les pràctiques de l'escola i a totes les polítiques que modelen les pràctiques. Es poden considerar totes les accions, les pràctiques i les polítiques com la personificació dels arguments morals. En el camp de l'educació no podem fer les coses bé sense entendre, en algun nivell, els valors a partir dels quals sorgeixen les nostres accions. El desenvolupament de la inclusió, per tant, implica que fem explícits els valors que fonamenten les accions, les pràctiques i les polítiques i aprendre a relacionar millor les nostres accions amb els valors inclusius.

Hem articulat els valors inclusius al voltant de l'equitat, la participació, la comunitat, la compassió, el respecte per la diversitat, la sostenibilitat i els drets. Aquesta llista està en un estat de desenvolupament continu. Què passa amb l'honradesa, la llibertat, el rendiment, l'espiritualitat? Fins a quin punt aquestes qüestions addicionals es poden derivar d'altres temes que ja són a la llista? Per exemple, l'autèntica participació pot implicar la llibertat de participar i, potser, de no participar. Tot i així, a

l'hora d'establir una llista provisional de temes hem convidat altres persones que pensin en base a les seves accions i a les direccions en què els agradaria veure el desenvolupament de l'educació.

Hem reconegut, també, que l'articulació d'aquest tipus de principis inspira dues preguntes: quin és el seu significat exacte i quines són les seves implicacions a la pràctica? La pregunta sobre el significat és un reconeixement que una declaració de valors d'aquestes característiques exigeix un aclariment considerable: són complexos, es poden discutir i poden entrar en conflicte. Per exemple, en relació a l'equitat, hauria de quedar clar quantes persones no estan d'acord sobre l'acceptabilitat de les diferències en els ingressos i en les condicions de vida dins un mateix país i entre països.

De la mateixa manera, altres «valors inclusius» exigeixen aclariment. Per exemple, la participació es refereix a estar amb i col·laborar amb els altres. Suposa una dedicació i una implicació activa en la presa de decisions. Comporta el fet de reconèixer i valorar una varietat d'identitats, de manera que s'accepten les persones pel que són. A l'hora de valorar la comunitat es reconeix el significat del rol social de l'educació per tal de crear i mantenir les comunitats, i el potencial de les comunitats i les institucions educatives de mantenir-se mútuament. Valorar la comunitat es pot veure com quelcom que implica el desenvolupament del sentiment i de la responsabilitat de grups més amplis com són la família i l'estat nació: fa referència a la ciutadania i la ciutadania global. La comunitat, com un valor, convida a prestar atenció al cultiu dels sentiments de servei públic.

La idea de la sostenibilitat connecta la inclusió amb la finalitat més fonamental de l'educació: preparar els nens i joves per viure de manera sostenible en comunitats i entorns sostenibles. En un moment en què l'escalfament global és indiscutiblement el tema més important que afecta totes les persones del planeta, la inclusió ha d'interessar-se certament per impregnar en l'educació una comprensió d'aquest fenomen i com s'hi pot respondre. Finalment, hi ha el reconeixement que els nens i joves tenen dret a una educació àmplia, a suports adequats i a l'assistència a la seva escola local.

No obstant això, aquest aclariment només ens respon en certa manera. No solament necessitem saber el que signifiquen aquests valors, sinó també les seves implicacions per a les pràctiques i com s'han de posar en vigor. Amb això, és clar, pensem que la inclusió implica:

- els processos d'augmentar la participació dels alumnes i reduir la seva exclusió del currículum, les cultures i les comunitats de les escoles locals;

- la reestructuració de les cultures, les polítiques i les pràctiques de les escoles de manera que responguin a la diversitat dels alumnes en la seva localitat;
- la presència, la participació i l'assoliment de tots els alumnes que són vulnerables a les pressions d'exclusió, no únicament dels que presenten disminucions o «necessitats educatives especials».

Aquestes característiques del que suposa la inclusió són d'una importància considerable: la inclusió està interessada en tots els nens i joves de les escoles; se centra en la presència, participació i l'assoliment; la inclusió i l'exclusió estan relacionades, de manera que la inclusió suposa combatre de manera activa l'exclusió; i es considera la inclusió un procés sense fi. Així, doncs, una escola inclusiva és una escola que està en moviment més que una escola que ha aconseguit un estat perfecte.

Un dels inconvenients d'una perspectiva d'aquestes característiques és que identifica educació amb escolarització, mentre que nosaltres considerem l'escola només un dels llocs d'educació dins les comunitats. En aquest sentit, pensem que el rol de les escoles és recolzar l'educació de les comunitats i no monopolitzar-la. També volem emfasitzar la importància de la participació del personal, els pares/tutors i altres membres de la comunitat. Ens sembla que no aconseguirem anar molt enllà a l'hora de recolzar la participació i l'aprenentatge dels alumnes si rebutgem les seves identitats i els seus antecedents familiars, o si decidim no fomentar la participació del personal de les escoles en les decisions sobre les activitats d'ensenyament i aprenentatge. També volem relacionar inclusió/exclusió en l'educació de manera més àmplia i que impliqui les pressions d'incloure i excloure dins de la societat.

Anar cap endavant

En aquest article he resumit algunes de les maneres com s'utilitzen els termes «inclusió» i «exclusió». Això m'ha portat a comentar que grups diferents en contextos diversos no pensen el mateix sobre la inclusió i que no hi ha una sola definició consensuada. També he establert la posició inicial de pensament que sobre la inclusió fem servir en la nostra recerca recent. Això suposa un compromís cap a determinats valors definits àmpliament.

La inclusió en el camp de l'educació es pot veure, d'aquesta manera, com un procés de posar els valors en acció; comporta pràctiques i provisions educatives, sistemes i estructures, que incorporen aquests valors. Alguns es poden especificar ja que són una part inte-

grant de la nostra concepció de la inclusió, altres es poden identificar amb un grau raonable de certesa a partir del que hem après de l'experiència. Això significa que la inclusió només es pot entendre completament a mesura que els valors que la recolzen s'estableixen en contextos particulars.

Referències bibliogràfiques

- AINSCOW, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. Londres: Falmer.
- AINSCOW, M. (2005). «Developing inclusive education systems: what are the levers for change?». *Journal of Educational Change* 6(2), 109-124.
- AINSCOW, M., BOOTH, T. i DYSON, A., amb FARRELL, P., FRANKHAM, J., GALLANNAUGH, F., HOWES, A. i SMITH, R. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Londres: RoutledgeFalmer.
- AINSCOW, M., FARRELL, P., i TWEDDLE, D. (2000). «Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities». *International Journal of Inclusive Education* 4(3), 211-229.
- BELLAMY, C. (1999). *The State of the World's Children: Education*. Nova York: UNICEF.
- BOOTH, T. (1996). «A perspective on inclusion from England». *Cambridge Review of Education*, 26(1), 87-99.
- BOOTH, T. i AINSCOW, M. (1998). *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*. Londres: Routledge.
- BOOTH, T. i AINSCOW, M. (2002). *The Index for Inclusion* (2a ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- CORBETT, J. (2001). *Supporting inclusive education: A connective pedagogy*. Londres: Routledge.
- DYSON, A., HOWES, A. i ROBERTS, B. (2002). *A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students* (Inclusive Education Review Group for the EPPI Centre, Institute of Education, Londres (http://eppi.ioe.ac.uk/EPPIWeb/home.aspx?page=/reel/review_groups/inclusion/review_one.htm)).
- DYSON, A. i MILLWARD, A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. Londres: Paul Chapman.
- FULCHER, G. (1989). *Disabling Policies? A Comparative Approach to Education Policy and Disability*. Londres: Falmer.
- HART, S. (1996). *Beyond special needs, enhancing children's learning through innovative thinking*. Londres: Paul Chapman Publishing.
- HART, S. (2000). *Thinking through teaching*. Londres: David Fulton.

- MEIJER, C.J.W., PIJL, S.J. i HEGARTY, S. (eds.) (1997). *Inclusive Education: A global agenda*. Londres: Routledge.
- MITTLER, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education*. Londres: Fulton.
- REYNOLDS, M.C. i AINSCOW, M. (1994). «Education of children and youth with special needs: An international perspective». Dins T. HUSEN i T.N. POSTLETHWAITE (eds.). *The International Encyclopedia of Education*, 2a ed. Oxford: Pergamon.
- SEBBA, J. i SACHDEV, D. (1997). *What Works in Inclusive Education?* Ilford: Barnardo's.
- SKRTIC, T. (1991). «The special education paradox: equity as the way to excellence». *Harvard Educational Review*, 61, 148-206.
- TRENT, S.C., ARTILES, A.J. i ENGLERT, C.S. (1998). «From deficit thinking to social constructivism: A review of theory, research and practice in special education». *Review of Research in Education*, 23, 277-307.
- UNESCO (1994). *Final Report: World conference on special needs education: Access and quality*. París: UNESCO.
- UNESCO (2001). *The Open File on Inclusive Education*. París: UNESCO.
- VITELLO, S.J. i MITHAUG, D.E. (eds.) (1998). *Inclusive Schooling: National and International Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Mel Ainscow és professor d'educació i codirector del Centre for Equity in Education de la Universitat de Manchester.
