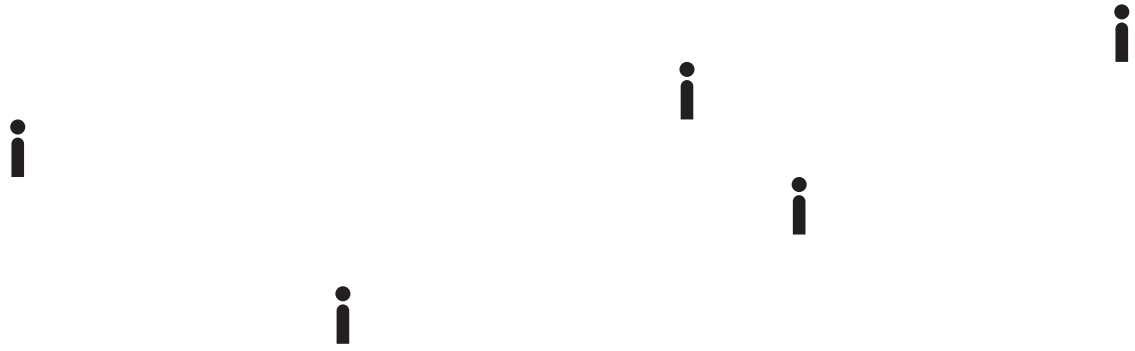
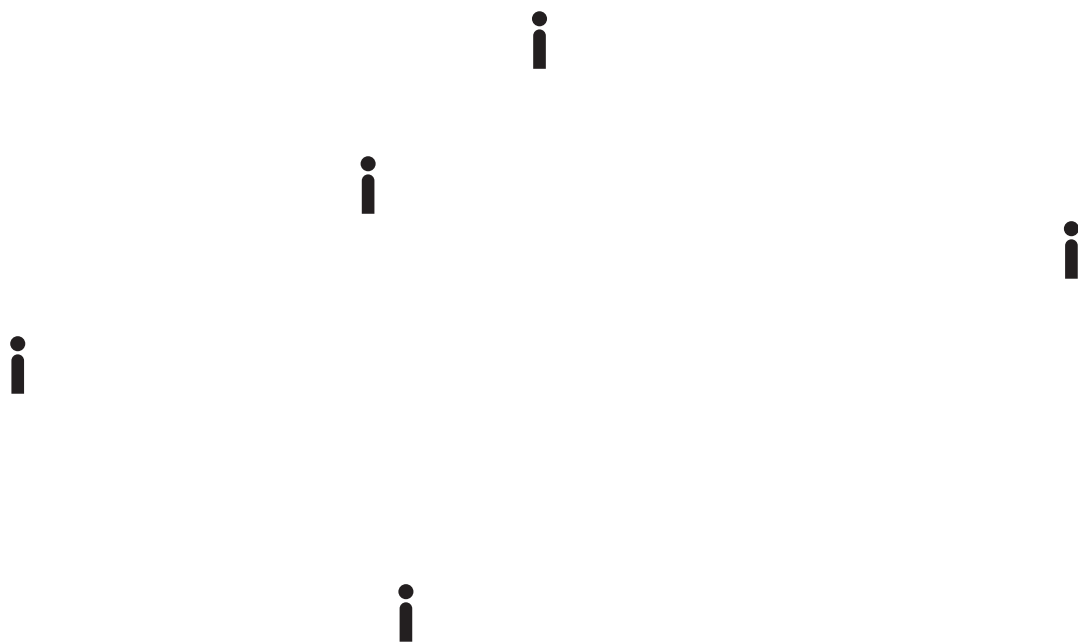


2 educació inclusiva



Aprendre junts per viure junts Pla d'acció 2008-2015



Índex

1. Introducció.....	3
2. Educació inclusiva: educació per a tothom, escola per a totes i tots	6
3. Principis. El marc general del Pla d'acció "Aprendre junts per viure junts"	9
4. L'alumnat amb més necessitats específiques de suport en el marc de l'educació inclusiva.....	11
5. Condicions i criteris per avançar cap a l'educació per a tothom i per afavorir el desenvolupament de centres inclusius.....	13
6. Inserció social i laboral i transició a la vida adulta	27
7. Col·laboració de famílies i professionals	29
8. Formació per l'educació inclusiva	32
9. Gestió del Pla	36
10. Mapa de serveis i recursos	38
11. Calendari.....	41
12. Pressupost.....	44
13. Referències bibliogràfiques	46
Annex. Mapa de serveis i recursos.....	50

1.

Introducció

Garantir una educació de qualitat i aconseguir-la per a tot l'alumnat, independentment de les seves condicions i característiques personals, ha esdevingut, en les últimes dècades, un dels objectius més destacables dels i de les professionals, les famílies, les institucions i les persones compromeses amb l'educació.

Aquest gran objectiu, que en els darrers anys ha anat prenent el nom d'*educació per a tothom* i *escola per a tothom* (Booth i Ainscow, 2004; Giné, 2001; UNESCO, 1994; Stai-back, 1999) ultrapassa avui la voluntat, expressada ja anys enrere, d'incorporar l'alumnat fins aleshores exclòs al sistema educatiu.

Avançar cap a l'**educació inclusiva**, caminant així cap a veritables **escoles per a tot-hom**, implica tota la comunitat educativa, l'alumnat, el professorat i les famílies, així com les administracions corresponents, en una fita comuna: aconseguir que, progressivament, tot l'alumnat vegi satisfet el seu dret a ser escolaritzat a l'escola del seu barri o poble, sense veure per això compromès el dret igualment important d'obtenir la resposta ajustada a les seves singulars necessitats educatives.

En la història recent, els diferents pronunciaments d'organismes internacionals com ara la UNESCO o l'OCDE, apunten en aquesta direcció. En aquest sentit, la Declaració de Salamanca de 1994 (UNESCO, 1994), document aprovat per aclamació i per representants de 92 governs i 25 organitzacions internacionals, que ha esdevingut un important referent per a la innovació pedagògica i per a les polítiques educatives, va recomanar que "tot menor amb necessitats educatives especials ha de tenir accés a una escola normal, que haurà d'acollir-lo i acomodar-lo dins d'una pedagogia centrada en el menor que cobreixi les esmentades necessitats", defensant també que "les escoles ordinàries amb orientació inclusiva són el mitjà més eficaç per combatre actituds discriminatòries, per construir una societat inclusiva i per aconseguir l'educació per a tots" i suggerint, alhora, que "aquestes escoles poden oferir una educació efectiva per a la majoria dels menors i millorar l'eficiència de la totalitat del sistema educatiu".

Uns anys després, la Classificació internacional del funcionament de la discapacitat i de la salut (CIF), aprovada en la 54a Assemblea Mundial de la Salut el 22 de maig de 2001, va donar un impuls a la nova cultura de la discapacitat amb dues proposicions bàsiques:

1. La consideració de la discapacitat com un fenomen humà universal, i no pas com un tret diferenciador d'una minoria social per a la qual calgui fer polítiques especials.
2. La comprensió de la diversitat com a fruit d'una interacció complexa entre les condicions de salut d'una persona i els factors personals i d'entorn, en què la intervenció en qualsevol de les parts modifica o pot modificar les altres com a elements d'un sistema complex.

Més recentment, la Convenció per a la Defensa dels Drets Humans de les Persones amb Discapacitat, ratificada per la majoria d'estats membres de l'ONU el dia 30 de març de 2007, reconeix igualment els drets d'infants i joves amb discapacitat de gaudir d'un sistema d'educació inclusiu, amb accés a l'educació obligatòria en les mateixes condi-

cions que els altres membres de la comunitat, sense exclusió per raó de discapacitat, amb els ajustaments i suports necessaris per potenciar el màxim desenvolupament acadèmic, personal i social.

També les iniciatives legislatives al nostre país i al nostre entorn s'han fet ressò d'aquesta orientació i esdevenen igualment referents d'aquest Pla d'acció: el Pla nacional d'educació especial (PNEE) de 1978; la Circular de 4 de setembre de 1981, que estableix criteris en l'àmbit de l'educació especial a Catalunya; el Decret 117/84, de 17 d'abril, sobre l'ordenació de l'educació especial per a la seva integració en el sistema educatiu ordinari; la Llei d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE, 1990) i els corresponents desplegaments; la Llei orgànica de l'educació (2006); el Pla director d'educació especial (2003), i el Pacte Nacional per a l'Educació (2006).

La nova Llei d'educació de Catalunya (LEC) destaca, en l'exposició de motius, la necessitat d'adequar l'activitat educativa per atendre la diversitat de l'alumnat i l'assoliment d'una igualtat d'oportunitats més gran. Així mateix, al títol preliminar, inclou com un dels principis fonamentals del sistema educatiu català "la cohesió social i l'educació inclusiva com a base d'una escola per a tothom". Més endavant, en el seu articulat, afirma que l'atenció educativa de tot l'alumnat es regeix pel principi d'inclusió, i es defineixen els criteris d'organització pedagògica que han de facilitar l'atenció educativa de tot l'alumnat i, en particular, d'aquell que pot trobar més barreres en l'aprenentatge i la participació, derivades de les seves condicions personals de discapacitat. També preveu que els centres d'educació especial (CEE) puguin desenvolupar serveis i programes de suport a l'escolarització d'alumnat amb discapacitat en centres ordinaris.

Més enllà d'aquestes referències importants, seria un error no donar també una rellevància a les dues altres fonts que han contribuït sens dubte a orientar el camí cap a l'**escola per a tothom**: d'una banda les pràctiques educatives ja desenvolupades en aquesta direcció tant en centres ordinaris com d'educació especial i, d'altra banda, la recerca que s'ha fet sobre aquest tema. Una i altra s'afegeixen al patrimoni amb el qual podem comptar en el moment de desenvolupar aquest Pla i de dibuixar les línies de futur.

En línia amb allò que acabem de presentar, aquest **Pla d'acció "Aprendre junts per viure junts"** neix amb la voluntat d'inserir-se en el conjunt d'actuacions ja impulsades pel Departament d'Educació per afavorir l'**educació de qualitat per a tots**, tot posant un èmfasi especial, en el moment actual, en potenciar l'accés de l'alumnat amb condicions personals de discapacitat a l'educació inclusiva, com un dels eixos bàsics de la qualitat del sistema educatiu català. I és que tal com va subratllar Stainback (1999), "esperem que aviat puguem parlar simplement de donar una educació de qualitat a tots els alumnes. Tanmateix encara hi ha alumnes exclosos de la vida escolar i comunitària normal".

Així mateix, el Pla d'acció afavorirà també el desenvolupament i l'articulació de bones pràctiques en el conjunt del sistema educatiu, orientant propostes relatives al desplegament normatiu, a la formació, a l'ordenació i utilització de recursos i a l'avaluació i revisió dels avenços aconseguits.

El Pla d'acció "Aprendre junts per viure junts" és, doncs, un instrument específic a mans de tota la comunitat educativa per assolir els objectius següents:

— Avançar en l'escolarització inclusiva del conjunt de l'alumnat en centres escolars ordinaris.

— Impulsar metodologies que afavoreixin la participació de tot l'alumnat en els entorns escolars ordinaris.

— Optimitzar els recursos de suport per a l'escolarització de l'alumnat amb discapacitat en entorns ordinaris.

— Avançar en la coordinació interdepartamental per a l'atenció integral de l'alumnat amb discapacitat durant l'escolaritat i en la transició a la vida adulta.

— Definir el mapa de recursos i serveis per a l'educació de l'alumnat amb discapacitat a Catalunya.

2. Educació inclusiva: educació per a tothom, escola per a totes i tots

Considerant les diferents formes de definir l'educació inclusiva presents a l'actualitat, podem convenir que, en general, s'ha considerat que la inclusió, o l'educació per a tothom, tenen a veure amb la capacitat dels sistemes educatius d'oferir una educació eficaç i de qualitat per a tot l'alumnat i amb la voluntat d'oferir-la en entorns comuns i compartits.

Tanmateix, com han assenyalat diversos autors (Ainscow, 2001 i Giné, 2008), podem identificar tradicions diferents en la forma d'entendre la inclusió: la que s'associa a l'atenció a l'alumnat amb discapacitat, la que s'associa a col·lectius amb risc de marginació, la que s'orienta prioritàriament a la millora de l'escola per a tots i la que entén la inclusió com un principi per entendre l'educació i la societat.

Aquestes tradicions han portat a uns països a posar l'èmfasi en la reforma de l'educació especial, mentre que altres el posen en les modificacions que es produeixen en l'educació ordinària (Ainscow, 2005b; Giné, 2005; Marchesi, 2001; Agència Europea per al Desenvolupament de l'Educació Especial, 2007).

A casa nostra els canvis van iniciar-se amb reformes a l'educació especial, per evolucionar, temps després, i de forma progressiva, cap a una orientació que —com ha destacat Marchesi (1999)— ha passat a considerar essencial la millora del conjunt del sistema. Així, des de la LOGSE i els decrets 75/1992 i 299/1997 de la Generalitat de Catalunya, ja no es parla d'integració, sinó que es considera la diversitat com un tret propi i característic del conjunt del sistema.

Stainback (2001) en un enunciat sintètic que ha estat citat a bastament, va definir l'educació inclusiva com “un procés pel qual s'ofereix a tots els infants, sense distinció de la capacitat, raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat per continuar sent membre de la classe ordinària i per aprendre dels seus companys, i juntament amb ells, dins l'aula”. Emfasitzava així, la pertinença de qualsevol alumne/a a una comunitat i, alhora, remarcava el caràcter interactiu i compartit de l'aprenentatge escolar.

En aquesta mateixa direcció, l'experiència dels centres que han dut a terme pràctiques que propicien l'educació per a tots, així com seva la recerca, han portat Ainscow (2005) a destacar els aspectes següents:

— **La inclusió és un procés sense fi per trobar millors formes, cada cop més adequades, de respondre a la diversitat.** Tracta sobre el fet de conviure amb la diferència i d'aprendre a aprendre de la diferència. Des d'aquest punt de vista, la diferència esdevé un factor positiu i un estímul per a l'aprenentatge de menors i adults.

— La inclusió s'interessa —i posa atenció especial— en la **identificació i l'eliminació de les barreres en l'aprenentatge i la participació** que pugui trobar l'alumnat. Es tracta d'utilitzar la informació adquirida a partir de l'observació de les polítiques i les pràctiques educatives, per estimular la creativitat i la resolució de les dificultats.

— **La inclusió busca la presència, la participació i l'èxit de tot l'alumnat.** En la *presència* es considera l'emplaçament on l'alumnat aprèn, interessant-se pel fet que sigui en entorns el més normalitzats possible; la *participació* fa referència a la qualitat de l'experiència dels escolars al centre i, per tant, inclou tant la seva experiència col·laboradora, com l'opinió de l'alumnat, i *l'èxit* remet al resultat obtingut per l'alumnat al conjunt de l'activitat escolar i no tan sols el resultat de proves o exàmens.

— **La inclusió es fixa també, de forma especial, en aquells grups d'alumnat amb risc de marginació, d'exclusió, més gran o de no aconseguir un rendiment adient en l'aprenentatge escolar.** Això implica una responsabilitat especial de les diferents instàncies administratives envers aquests grups d'alumnat, així com la necessitat de fer un seguiment específic de la *presència*, la *participació* i *l'èxit*, abans esmentats.

Des d'aquest Pla d'acció "Aprendre junts per viure junts", quan es parla d'*inclusió* es comparteix el criteri segons el qual no es tracta de retornar (reintegrar) ningú, sinó d'evitar deixar-lo fora de la vida escolar ordinària. No es tracta d'incorporar els exclosos, sinó de construir un sistema capaç de donar resposta a les necessitats de cadascú.

S'entén alhora que treballar en la perspectiva de l'escola per a tothom, significa també passar de la idea d'ajudar només l'alumnat amb discapacitat a la idea de donar el suport necessari a qualsevol alumne/a, d'acord amb el que necessiti, amb l'objectiu d'afavorir la participació de tots a les activitats del grup classe.

Un centre inclusiu, com ha proposat Porter (2001), és aquell en el qual l'alumnat amb necessitats educatives especials o discapacitats va a la classe comuna amb els companys i les companyes de la seva edat, on anirien si no tinguessin cap discapacitat.

Així, l'educació inclusiva és un procés que comença amb el reconeixement de les diferències que hi ha entre els i les estudiants, i amb el respecte i la construcció dels processos d'ensenyament i d'aprenentatge a partir d'aquestes diferències, reduint les barreres en l'aprenentatge i en la participació per a tot l'alumnat, i no solament per als qui presenten discapacitats o tenen necessitats educatives especials (Booth, T. i Ainscow, M., 2004).

En una escola inclusiva, com ha destacat Pujolàs (2005), no hi ha alumnat corrent i alumnat especial, sinó simplement alumnes, sense adjectius, cadascú amb les característiques i necessitats pròpies, entenent la diversitat com un fet natural i, per tant, tenint en compte aquestes diferències, perquè tots els i les alumnes, que són diversos, aprenguin al màxim de les seves possibilitats. En aquest context, l'alumnat amb discapacitat participa tant com pot en les activitats generals i en la vida del centre, així com en les activitats d'ensenyament i aprenentatge, dins l'aula ordinària.

Des d'aquesta perspectiva, en aquest Pla d'acció s'assumeix el punt de vista adoptat per *l'Índex per a la inclusió* (Booth, T. i Ainscow, M., 2004) quan s'atura a considerar tres dimensions interconnectades en la millora de l'educació escolar: crear cultures inclusives, generar polítiques inclusives i desenvolupar pràctiques inclusives.

Perquè es consolidi qualsevol millora en els centres, en el camí de l'educació eficaç i inclusiva de tot l'alumnat, cal que es desenvolupin totes tres dimensions.

Tanmateix, com se subratlla en el mateix text, cal tenir en compte que les “cultures escolars” són un punt clau en el desenvolupament de les millores i en l’activació o el fre de l’ensenyament i aprenentatge.

La cultura de l’escola està formada per les creences i les conviccions bàsiques del professorat i de la comunitat educativa en relació amb l’ensenyament i l’aprenentatge de l’alumnat i amb el funcionament del centre. Més enllà d’incloure només els sistemes d’ensenyament i aprenentatge del centre, la cultura de l’escola inclou també aspectes com les normes, que afecten la comunitat educativa, els sistemes d’informació i comunicació, les relacions entre el professorat o entre el professorat i les famílies, o altres valors compartits pels membres de la comunitat (Huguet, 2006; Marchesi i Martin, 2000).

En aquest sentit tornem a coincidir amb l’*Índex per a la inclusió* quan afirma que és a través del progrés en les cultures escolars inclusives que el professorat i l’alumnat nou poden desenvolupar i mantenir els canvis en les polítiques i en les pràctiques.

3.

Principis. El marc general del Pla d'acció “Aprendre junts per viure junts”

En el camí cap a una escola per a tothom, els objectius i actuacions que es proposa desenvolupar el Pla d'acció “Aprendre junts per viure junts” parteixen dels següents principis, que defineixen el marc general que orienta aquest Pla:

— **Inclusió.** El principi d'inclusió afirma que els centres educatius han de ser oberts a tot l'alumnat sense discriminacions ni exclusions, considerant tot l'alumnat membre de ple dret.

D'aquest principi se'n segueix la voluntat d'avançar, progressivament i al màxim de les possibilitats, en l'escolarització de l'alumnat en centres ordinaris, potenciant així mateix, la participació més activa i plena possible de tots i totes a les activitats del centre.

— **Normalització.** L'atenció educativa de l'alumnat amb necessitats educatives especials (NEE), derivades de condicions personals de discapacitat, de greus dificultats d'aprenentatge o d'altres dificultats, es du a terme, al màxim, amb els recursos ordinaris previstos per a tot l'alumnat i en els contextos i entorns ordinaris, fet que afavoreix la participació de l'alumne o l'alumna amb necessitats educatives especials en activitats conjuntes amb la resta de l'alumnat.

La intervenció amb suports i recursos específics es du a terme afavorint que siguin els serveis o els recursos específics els que s'aproximin a l'entorn de l'alumne/a (la seva aula, el seu centre, la seva zona...) abans de desplaçar l'alumne/a.

— **Igualtat d'oportunitats per a l'aprenentatge i la participació.** El sistema educatiu ha d'oferir a tot l'alumnat la possibilitat de participar en les activitats ordinàries, oferint a qui més ho necessita els suports i formes d'atenció que els facin falta per poder compartir aquestes activitats i assolir al màxim els objectius d'aprenentatge previstos a l'etapa corresponent.

L'educació que s'ofereix als centres educatius ha promoure la participació a la comunitat de la qual forma part de l'alumnat i donar resposta a les singulars necessitats educatives de cada alumne o alumna.

Personalitzar l'educació és necessari per a tot l'alumnat, i requereix una atenció i unes actuacions més específiques quan es tracta d'alumnat amb necessitats educatives especials.

La personalització de l'educació implica el reconeixement de diferents ritmes d'aprenentatge i de diferents tipus de participació, i no necessàriament, ni només, una atenció individual, sinó que suposa adreçar una mirada més personalitzada envers l'alumne/a i l'entorn, que permeti identificar millor les barreres a l'aprenentatge que està afrontant l'alumnat, concretant, quan sigui necessari, plans individualitzats i activant la reorganització dels recursos per a la seva millor atenció.

Més enllà de l'entorn estrictament escolar, cal afavorir també la participació de l'alumnat a les activitats complementàries i extracurriculars presents al seu entorn comuni-

tari, vetllant per la supressió de barreres que la puguin impedir i creant mitjans que la facilitin.

— **Atenció educativa de proximitat.** Garantir el dret de tot l'alumnat a rebre atenció educativa propera a l'entorn on viu i determinar criteris eficients de sectorització i coordinació dels serveis educatius generals i específics per d'afavorir l'educació dels infants mitjançant una intervenció més integrada.

— **Participació i coresponsabilització.** La participació dels diferents estaments de la comunitat educativa (alumnat, professorat i famílies) i la implicació de la comunitat social, des de les respectives responsabilitats, són elements imprescindibles per afavorir la inclusió escolar i social de les persones amb discapacitat. Les famílies de l'alumnat afectat han de participar en la presa de decisions sobre l'escolarització dels seus fills i filles i en el desenvolupament del procés educatiu dels infants.

4. L'alumnat amb més necessitats específiques de suport en el marc de l'educació inclusiva

4.1. De les necessitats educatives especials de l'alumnat a les barreres per a l'aprenentatge i la participació que pot presentar l'entorn

A finals dels anys setanta, l'informe Warnock (1978) va introduir el concepte de *necessitats educatives especials*, que va donar lloc a un important replantejament de l'atenció educativa i l'escolarització d'alumnat amb condicions personals de discapacitat o d'alumnat amb situacions de risc derivades de situacions socials singulars.

Parlar de *necessitats educatives especials* va permetre deixar de centrar l'atenció en les eventuals mancances o limitacions de cada alumne/a concret, per fixar-se sobretot en les condicions que requeria la seva atenció educativa, tant pel que feia a actuacions especials com a la modificació d'aspectes curriculars o als recursos singulars que s'havien d'oferir. D'aquesta manera, **començava a perdre pes la descripció individual de la discapacitat o d'altres etiquetes diagnòstiques de l'alumne/a concret**, per començar a posar **una nova i atenció més gran en les condicions d'aprenentatge que calia que oferís l'entorn**. Les necessitats educatives especials remetien a aquells suports o recursos que necessitaven, de forma complementària, alguns alumnes. Se'ls va anomenar *especials* perquè no eren els comuns a tot l'alumnat i eren *complementaris* perquè s'afegeixen al que era comú per a tot l'alumnat.

Des d'aquesta perspectiva es va fer palès que, alumnes amb la mateixa categoria de "discapacitat", d'acord amb els patrons diagnòstics tradicionals, podien tenir necessitats educatives diferents, segons l'entorn familiar, escolar o social on es trobessin i —el que és encara més remarcable— podia canviar significativament el caràcter "especial" de les necessitats educatives evidenciades. Així, un alumne o una alumna que en una escola requeria uns tipus de suports, podria requerir-ne uns altres a la població o a l'escola del costat.

Més recentment s'ha introduït el concepte de *barreres per a l'aprenentatge i la participació* (Ainscow, M., 2001; Booth, T. i Ainscow, M., 2004; Stainback, S. i Stainback, W., 1999), que ha posat de manifest i emfasitzat la importància del context en la determinació del grau de dificultats resultants. Ja no compten només les necessitats derivades de les condicions personals de discapacitat d'un alumne o alumna, sinó que comencen a considerar-se especialment rellevants les barreres que presenta l'entorn a les possibilitats d'aprenentatge de cada persona.

En aquesta mateixa direcció, Porter (1990) assenyala com les diferències més significatives entre un enfocament tradicional de l'educació especial i un enfocament inclusiu, rau en el fet que el primer se centra en l'alumne/a —basant-se sobretot en diagnòstics prescriptius i primant el paper dels programes individualitzats— mentre que el segon, prioritza i posa el focus en la consideració del grup classe, plantejant-se el tipus d'ac-

tuacions i recursos que cal desenvolupar i incorporar a l'aula i al centre, per resoldre millor les dificultats que té qualsevol nen o nena.

4.2. El Pla d'acció i l'alumnat amb discapacitat

Malgrat s'insisteix en el fet que l'atenció a la diversitat i la perspectiva de l'escola inclusiva afecta el conjunt de l'alumnat i de la comunitat educativa, avui en dia, l'alumnat amb discapacitat requereix una consideració especial per dues raons: d'una banda perquè és l'alumnat encara exclòs dels centres ordinaris i, de l'altra, perquè la seva plena incorporació al sistema ordinari d'escolarització requereix alguns canvis, per als quals calen actuacions estructurals específiques.

Per això, el Pla d'acció, a més de destacar aspectes generals indispensables perquè els centres educatius avancin vers una educació per a tothom, s'atura també, i de forma específica, en la concreció de mesures afavoridores de la incorporació de l'alumnat amb discapacitat als centres ordinaris, amb l'objectiu d'aconseguir les condicions adients de qualitat educativa i de benestar relacional per a tot l'alumnat.

4.3. El suport i els recursos de suport

A l'hora de definir els suports necessaris per a la posada en funcionament de l'educació inclusiva, ens resulten útils les aportacions de Stainback (2001) quan destaca que la provisió de suport efectiu depèn, en part, del que acordem que s'espera d'aquest suport. En el cas de l'aula inclusiva semblen desitjables, si més no, dos resultats:

— que tot l'alumnat tingui èxit a les activitats curriculars i socials;

— que el professorat senti de veritat que rep suport en els seus esforços per promoure l'èxit de l'alumne o l'alumna en el desenvolupament de l'activitat educativa i en la interdependència positiva amb el grup classe.

Des d'aquesta perspectiva, els suports poden tenir característiques ben diverses i l'única condició important és que resultin eficaços per a l'objectiu perseguit.

També l'*Índex per a la inclusió* (Booth i Ainscow, 2004) ens aporta una nova perspectiva dels **suports** quan els defineix com “**totes les activitats que augmenten la capacitat d'un centre educatiu per atendre la diversitat de l'alumnat**” indicant, a més, que el suport individual és només una part dels possibles suports que poden millorar l'aprenentatge de l'alumnat. Així, també seran suports el fet de disposar de programacions d'aula que afavoreixin la diversificació d'activitats o d'haver consensuat criteris que permetin diverses formes de participació i d'avaluació.

És en aquest context, on es poden incloure els **recursos de suport**. En aquest cas s'està parlant de l'**aportació de materials tangibles** (com teclats adaptats per a ordinadors, cadires o taules especials, materials singulars de treball, etc.) **o de la participació de professorat** (doble professorat a l'aula, desdoblament de grups...) **o d'altres professionals** (logopedes, fisioterapeutes, auxiliars, etc.) que ajuden el professor o professora del grup classe. Més endavant tractarem, de forma específica, sobre les formes d'articular els recursos de suport en una acció compartida i eficaç, afavoridora de la inclusió de l'alumnat.

5. Condicions i criteris per avançar cap a l'educació per a tothom i per afavorir el desenvolupament de centres inclusius

Les bones pràctiques en la construcció d'una escola per a tothom, les experiències d'inclusió iniciades en diferents centres, les experiències aportades per centres amb recursos USEE o amb UEE i la reflexió del professorat amb relació a tot això, així com les conclusions obtingudes en diferents recerques (Ainscow, 2001; Giné, 2001; Huguet, 2006; Porter i Stone, 2001; UNESCO, 1995), han posat de manifest algunes condicions que permeten millorar la pràctica dels centres per oferir una educació eficaç per a tothom. Es tracta de formes d'organització, estratègies i recursos diversos, que cada centre i zona educativa han d'ajustar a la seva singular situació i característiques.

Com veurem a continuació, més enllà de la provisió necessària de serveis i recursos, les modificacions que permeten la millora de l'educació per a tothom comporten un canvi en les expectatives d'aprenentatge de l'alumnat, un reconeixement de les possibilitats d'aprendre els uns dels altres i el treball interactiu de professionals per respondre adequadament a les necessitats de l'alumnat.

Ressenyem a continuació un seguit de criteris que cal considerar en la perspectiva de l'educació inclusiva.

5.1. En relació amb l'organització dels centres i les estratègies d'ensenyament i aprenentatge

Correspon a l'equip directiu de cada centre impulsar els avenços envers la inclusió de tot l'alumnat. Cal, doncs, que promogui l'evolució dels plantejaments institucionals i les estructures escolars per afavorir la supressió de les barreres físiques, culturals, actitudinals, curriculars, metodològiques i organitzatives que dificulten l'adquisició d'aprenentatges de l'alumnat.

Com s'ha pogut veure en els centres que ja duen a terme aquesta pràctica, cal que aquesta orientació impliqui el conjunt del professorat i de la comunitat educativa, de forma que, partint de les pràctiques i coneixements existents, participin activament en el procés de modificacions favorables a l'educació inclusiva que, de forma col·lectiva, es van duent a terme en el centre. La consolidació d'equips docents entorn a projectes de centre compartits s'ha revelat com una condició necessària perquè aquesta perspectiva sigui possible.

En aquest procés resulta útil considerar aquells recursos organitzatius, formes de fer i estratègies que han demostrat la seva eficàcia quan s'ha volgut afavorir l'educació per a tothom. L'Agència Europea per al Desenvolupament de l'Educació Especial (2003), així com altres informes i recerques (Ainscow, 2001; CSE, 2008; Duran i Vidal, 2004; Giné, 2001; Giné, 2005; Huguet, 2006; Parrilla, 2005; Puigdellivol, 1998; Pujolàs, 2005b; Porter, 2001; Ruiz, 2008; Stainback, 2001) han descrit diferents factors que resulten efectius per a l'educació inclusiva, entre els quals destaquem els següents:

Pel que fa als centres educatius, s'ha mostrat eficaç i positiu:

— el fet que **els centres es dotin d'una estructura flexible**, capaç d'adaptar-se a les característiques i necessitats de l'alumnat i del professorat i d'una organització interna que potenciï la col·laboració entre els i les docents tant en la planificació com en el treball a l'aula. Que acordin criteris per a la distribució de les tutories, dels professionals de suport i dels recursos i dels mecanismes de coordinació que afavoreixin l'adaptació flexible a les necessitats diverses dels diferents grups classe i del centre;

— **que s'afavoreixi l'ensenyament col·laboratiu**. La tasca educativa es veu facilitada quan el professorat pot dur-la a terme comptant amb formes de fer col·laboradores tant pel que fa a la relació interna de l'equip com pel que fa als suports i assessoraments amb els que compta el centre. Per això, resulta necessari i útil fer del treball cooperatiu del professorat l'instrument habitual per generar coneixement i desenvolupar noves iniciatives que permetin donar resposta a les necessitats de l'alumnat. A l'organització dels centres, convé preveure aquesta necessitat en el disseny d'horaris personals i col·lectius del professorat i permetre, així, tant les iniciatives de **docència compartida** (dos professors/ores a l'aula, suports i acompanyaments puntuals...) com les coordinacions, programacions conjuntes i revisions compartides de la tasca educativa;

— que els centres s'hagin dotat **d'òrgans i estructures que facilitin el desenvolupament de l'orientació inclusiva** del centre, com la comissió d'atenció a la diversitat i (en força centres també) la comissió social. La coordinació d'accions i suports específics desplegats als centres i també les mesures de distribució del professorat especialment afavoridores de l'atenció a la diversitat de l'alumnat, són factors clau en el progrés cap a l'educació inclusiva. La Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD) és un instrument potent amb què poden comptar els centres per facilitar aquesta tasca, com ha mostrat l'experiència dels centres en els darrers anys (Bassedas, 2005; Huguet 2006). La CAD esdevé la responsable de dinamitzar i coordinar les actuacions i mesures que el centre es proposa per avançar en la inclusió i per gestionar els recursos. D'altra banda, la comissió social, creada en força centres en els darrers anys, ha permès incidir de forma més eficient en la identificació i cerca de solució a les barreres a l'educació amb què es troba l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge que es deriven de factors socials i sociofamiliars, en què resulta indispensable una intervenció en xarxa;

— que els centres que disposen de recursos específics (USEE, UEE, agrupaments d'alumnat amb sordesa...) coordinin la seva actuació amb la dels altres recursos especialitzats i la del conjunt del professorat, en el marc del Pla d'atenció a la diversitat, dissenyat pel centre. Aquests recursos multipliquen la seva eficàcia en el moment que formen part de l'engranatge d'atenció a la diversitat impulsat per a tot el professorat;

— l'acord en el centre de **criteris compartits i formes diverses d'avaluació de l'alumnat**, que permetin la coherència dins l'equip docent i la comunicació clara amb l'alumnat i les seves famílies sobre el curs dels aprenentatges de cada alumne o alumna. Utilitzar formes i recursos diversos per avaluar les competències dels diferents alumnes, segons els objectius plantejats. Diversificar també les formes de comunicar els resultats de l'avaluació tant a l'alumnat com a les seves famílies;

— la configuració dels grups classe amb una **composició heterogènia de l'alumnat** que en forma part. L'agrupament heterogeni i l'enfocament personalitzat són dues es-

tràtiques complementàries que han demostrat ser eficaces i necessàries. La diversitat d'alumnat a l'aula fa útil i necessari oferir rutes alternatives per a l'aprenentatge i permet, alhora, actuacions de tutorització, modelatge i cooperació entre iguals.

Pel que fa a l'atenció a la diversitat a l'aula, les bones pràctiques als centres han mostrat també la utilitat i conveniència de:

— afavorir el treball en grup de l'alumnat en el propi grup classe i promoure l'**aprenentatge cooperatiu**. L'experiència educativa amb alumnat divers a la mateixa aula ha posat de manifest que, quan l'alumnat col·labora i s'ajuda en les activitats d'aprenentatge, en poden sortir beneficiats uns i altres alumnes, gràcies a l'aprenentatge mutu que afavoreix la cooperació. Més enllà de l'aportació positiva, pels valors de diàleg, convivència i solidaritat, el treball cooperatiu ha pogut afavorir competències relacionades amb la planificació, la gestió de l'aprenentatge, l'ús del llenguatge o el contrast de criteris en tot l'alumnat que coopera (Duran i Blanch, 2008; Pujolàs, 2008; Serra, 2008);

— avançar en les pràctiques de **resolució participativa dels problemes relacionals i dels conflictes**. Les estratègies cooperatives de resolució de conflictes, i els recursos de mediació desenvolupats en els centres amb implicació activa de professorat i alumnat, han estat particularment positius per a l'alumnat amb dificultats socials o de comportament. L'establiment de regles de comportament clares, la coherència en el tractament per part de tot el centre i l'assumpció de compromisos individuals i col·lectius per part de l'alumnat, han demostrat ser igualment eficaços;

— desenvolupar **formes de programació d'aula**, atentes a la composició diversa de l'alumnat d'un grup classe, en les quals es preveuen diferents nivells de participació i de resposta educativa. L'ensenyament multinivell s'ha revelat com una orientació eficaç per donar resposta a les necessitats diverses de l'alumnat que compon un grup. En aquesta orientació, a partir de triar les idees clau de cada unitat, es dissenya una forma de presentació i un desenvolupament de l'activitat que permetin diferents rols, ritmes d'aprenentatge i objectius per als diversos alumnes i definir, així mateix, formes diverses d'avaluació (Ruiz, 2008; Schulz i Turnbull, 1984);

— concretar **plans individualitzats** (o personalitzats) que, partint de la identificació de les barreres a l'aprenentatge i la participació amb què s'enfronta un alumne o alumna, defineixin els aspectes clau en què caldrà parar atenció perquè pugui assolir determinades competències. Aquests plans tenen sentit en el marc de l'educació inclusiva quan estan explícitament relacionats amb la programació d'aula i preveuen, a més, com afavorir la participació de l'alumnat a les diferents activitats;

— desplegar **formes de treball i mesures facilitadores de l'atenció a la diversitat a l'aula**. Entre les diferents formes d'atendre la diversitat dins l'aula amb una orientació inclusiva per a tot l'alumnat, s'han mostrat especialment adequats:

- el treball compartit de dos professors/ores dins l'aula,
- la tutoria entre iguals,
- la intervenció dels suports especialitzats dins l'aula,
- el treball per racons i/o tallers dins la classe,
- el treball per racons i/o tallers interclasses,
- els tallers específics de llenguatge oral o de llengua escrita en petits grups,
- el treball en petits grups dins l'aula.

5.2. En relació amb l'avaluació psicopedagògica de l'alumnat

La naturalesa social de l'aprenentatge i del desenvolupament que va posar manifest per Vigotsky, que va ser àmpliament contrastada en recerques i desenvolupaments posteriors (Bronfenbrenner, 1987; Bruner, 1977; Rogoff, 1993; Schaffer, 1977), així com la consideració del paper destacat de les barreres a l'aprenentatge i la *participació* (Booth i Ainscow, 2004), a la qual hem fet referència al llarg d'aquest document, orienten una forma d'entendre l'avaluació psicopedagògica que deixa de centrar-se exclusivament i principalment en l'individu, per passar a considerar essencial també l'entorn d'aprenentatge i desenvolupament i les estratègies d'intervenció.

Així, sembla clar que si el desenvolupament i l'aprenentatge de l'alumnat està en funció de les experiències i oportunitats que s'aconsegueix en la interacció amb els adults i els iguals del seu entorn, el procés d'identificació de necessitats i potencialitats educatives específiques d'aquest alumnat ha de tenir en compte les variables que incideixen en l'ensenyament i aprenentatge i no només les característiques individuals de l'alumnat.

Entesa així, l'avaluació psicopedagògica cal que es proposi proporcionar informació rellevant per orientar la direcció de l'atenció educativa de l'alumnat. Com s'han encarregat de destacar i fonamentar diversos treballs (Bonals i Sanchez-Cano, 2007; Giné, 2001b; Huguet, 2006; Monereo i Solé, 1999; Sanchez-Cano i Bonals, 2005) aquesta avaluació cal que sigui un procés compartit, entre els diferents professionals i les famílies, d'obtenció i anàlisi d'informació rellevant dels diferents elements que intervenen en el procés d'ensenyament i aprenentatge.

Es tracta d'informació que ha de resultar útil per identificar les necessitats i les potencialitats educatives de l'alumnat, en especial aquell que presenti dificultats en el desenvolupament personal o que tingui, per diferents motius, dificultats severes per adquirir les competències que preveu el currículum escolar, per facilitar la presa de decisions en relació amb la proposta curricular i al tipus d'actuacions que caldran per a cada alumne/a i al centre, per tal d'afavorir el progrés en el desenvolupament personal i la màxima participació a la comunitat.

Conseqüentment, els informes i dictàmens de valoració i orientació psicopedagògica, així com els acords dels centres en relació amb recursos i suports, han de tenir també aquest mateix objectiu i orientar-se en aquesta direcció.

Tant el resultat de l'avaluació feta com els informes als quals hagi donat lloc han d'orientar la intervenció psicopedagògica del professorat i de les famílies.

L'avaluació i les orientacions per a l'atenció educativa de l'alumnat s'han d'actualitzar periòdicament, de manera general a l'inici de cada etapa i especialment quan hi hagi demanda o necessitat.

5.3. L'escolarització de l'alumnat amb discapacitat

Tant en centres públics com en centres privats sostinguts amb fons públics, cal seguir el criteri general d'escolarització de l'alumnat en els entorns més normalitzats i ordinaris possibles. Pel que fa a l'alumnat amb condicions personals de discapacitat cal tenir en

compte de forma personalitzada els suports que pugui requerir i també les condicions del centre que l'escolaritzarà.

Aquesta consideració personalitzada porta a tenir en compte, més enllà dels criteris generals establerts, altres variables singulars relacionades amb l'alumnat que s'ha d'escolaritzar com són: la situació i les prioritats de la família de l'alumne o alumna, les condicions d'accessibilitat al centre pròxim i les condicions d'escolarització amb que compta el centre de destí.

Així, malgrat la informació sobre les condicions personals de discapacitat d'un nen o una nena, o el seu grau d'autonomia, contribueixen a guiar la decisió d'on s'escolaritza; aquesta informació no s'hauria de considerar de forma absoluta o descontextualitzada.

Per contribuir a l'atenció de les necessitats educatives especials de l'alumnat de tots els centres, **el sistema educatiu compta amb recursos i serveis educatius generals i específics**: serveis educatius de zona (SEZ), mestres d'educació especial, mestres de pedagogia terapèutica, mestres d'audició i llenguatge i professorat de psicologia i pedagogia, centres de recursos per a alumnat amb dèficit auditiu (CREDA), centres de recursos per a alumnat amb dèficit visual (CERC), serveis de suport a l'alumnat amb discapacitat motora i serveis de suport a l'alumnat amb trastorns del desenvolupament i la conducta, que se sumen a les altres mesures de suport i d'atenció a la diversitat desenvolupades als centres.

D'acord amb aquestes condicions generals i les particularitats de les diferents etapes educatives, en l'escolarització de l'alumnat es tindran en compte els criteris següents:

Primer cicle d'educació infantil (0-3 anys)

L'atenció primerenca de l'alumnat amb condicions personals de discapacitat pot veure's en moltes ocasions afavorida amb la seva escolarització en llars d'infants. És per això que cal articular des de les etapes més primerenques l'orientació i l'atenció a les famílies i l'atenció primerenca de l'infant (comptant amb la intervenció del CDIAP corresponent, quan escaigui), amb l'escolarització a la llar d'infants quan la família ho consideri oportú. En tot aquest procés cal l'actuació coordinada de professionals que atenen l'infant i la família.

Així, en aquesta etapa:

— cal orientar l'alumnat cap a les llars d'infants ordinàries, que compten amb una oferta de places per a l'alumnat amb necessitats educatives especials;

— les llars d'infants amb alumnat amb discapacitat compten amb l'assessorament dels EAP i amb el suport del CDIAP de la zona. Així mateix, també poden comptar amb el suport de centres d'educació especial;

— correspon a l'EAP la coordinació de les intervencions dels i de les professionals de suport i l'orientació de l'escolarització posterior.

Segon cicle d'educació infantil (3-6 anys), educació primària (3-12 anys) i ESO (12-16 anys)

En aquest període:

— amb els recursos ordinaris i els serveis educatius específics l'alumnat amb prou autonomia i hàbits socials (com ara alumnat amb discapacitat sensorial auditiva o visual, amb discapacitat motora, autònom o parcialment dependent i alumnat amb discapacitat intel·lectual lleu i mitjana) s'escolaritzarà en centres educatius ordinaris;

— per tal d'afavorir que l'alumnat amb manca d'autonomia (alumnat dependent amb discapacitat motora, amb discapacitat intel·lectual severa, amb trastorns generals del desenvolupament o amb trastorns greus de la conducta) s'escolaritzi en entorns escolars ordinaris, es doten centres amb unitats de suport a l'educació especial (USEE), amb mestres d'audició i llenguatge i altres professionals especialitzats, com recursos personals que s'afegeixen als recursos ja existents als centres i a les diverses formes d'organització inclusiva desenvolupades a hores d'ara per diferents centres;

— els centres d'educació especial escolaritzen aquell alumnat que, un cop avaluades les seves necessitats educatives i els suports existents, per al qual aquesta sigui la resposta educativa més adequada, compartint sempre que sigui possible activitats amb algun centre ordinari. Els centres d'educació especial han de col·laborar amb els SEZ tant en el procés d'escolarització de l'alumnat amb discapacitat com en l'assessorament i suport als centres ordinaris de la zona un cop incorporat l'alumnat.

Ensenyaments postobligatoris (batxillerats, cicles formatius i PQPI)

En acabar l'escolarització obligatòria cal impulsar també, sempre que sigui possible, l'escolarització inclusiva de l'alumnat amb necessitats específiques de suport i/o amb condicions personals de discapacitat en entorns escolars ordinaris, per afavorir-ne la seva participació en ensenyaments generals (batxillerat i cicles formatius) que li permetin incorporar-se a la vida activa amb la màxima autonomia i amb igualtat d'oportunitats.

Els plans individualitzats que s'estableixen en la nova regulació del batxillerat i la flexibilitat de la nova estructura dels cicles formatius esdevenen elements clau per avançar en aquesta línia.

Així mateix, els PQPI poden afavorir que joves amb condicions personals de discapacitat iniciïn un itinerari personal i professional a partir dels seus interessos i possibilitats, i la promoció en el món laboral. Els PQPI que s'adrecen a alumnat amb discapacitat han d'incloure mòduls d'autonomia personal i social i acompanyament en la inserció laboral.

D'altra banda, els i les joves amb discapacitat han de poder seguir els programes de diversificació curricular que els garanteixin la formació bàsica per a la transició a la vida adulta.

S'ha de preveure que l'itinerari d'escolarització sigui al més pròxim possible al de la resta d'alumnat que ha compartit centre a l'etapa obligatòria, i també procurar la continuïtat de les condicions d'inclusivitat del centre que imparteix ensenyaments postobligatoris, amb una oferta prou diversificada i adaptativa.

En qualsevol cas cal que, en l'orientació d'aquest alumnat, es consideri de manera global el seu projecte de vida.

5.4. Sobre els recursos personals de suport

Haver definit com a objectiu dels centres donar resposta educativa a tot l'alumnat, comporta un replantejament d'algunes de les formes de fer emprades fins ara. De vegades pot suposar també modificar progressivament l'organització dels recursos específics amb què compten els centres a l'actualitat, així com avançar en la definició precisa de les noves necessitats.

En aquest sentit, i tal com es defineix en aquest mateix document, els recursos personals de suport multipliquen l'eficàcia quan formen part d'un conjunt d'actuacions de suport, com les esmentades anteriorment en relació amb l'ensenyament multinivell, el treball cooperatiu de l'alumnat o les diferents formes d'agrupar l'alumnat.

Els diferents professionals que formen part del que anomenem *recursos personals de suport* assumeixen tasques diverses i en alguns casos, requereixen formació i competències específiques, però tenen en comú l'objectiu últim de treballar per la reducció de barreres en l'aprenentatge i la participació i, per tant, la fita compartida d'afavorir l'eficàcia en l'ensenyament en els contextos més normalitzats i participatius possibles. La seva funció té sentit quan actua de forma coordinada i complementària. El tutor o tutora d'un grup, el professorat de suport, les activitats de reforç, els professionals especialistes, els i les mestres de l'aula d'acollida comparteixen el referent comú d'uns objectius i d'una programació, en relació amb el grup classe i a l'alumnat concret.

Els **recursos personals especialitzats de suport** de què pot disposar un centre **comprehen el professorat de suport** (mestres d'educació especial; mestres de pedagogia terapèutica i professorat de psicologia i pedagogia a secundària, i professorat d'aula d'acollida i mestres d'audició i llenguatge en ambdues etapes), **el personal auxiliar de suport** (personal tècnic d'educació infantil, monitors/ores de suport a l'autonomia de l'alumnat amb discapacitat, educadors d'EE, auxiliars d'EE i tècnics i tècniques d'integració social) i els i les **professionals especialistes dels serveis educatius**, com ara logopedes o fisioterapeutes. Cadascun d'aquests recursos personals de suport ha de col·laborar amb el professorat en l'atenció a les necessitats específiques de l'alumnat de cada centre, relacionades amb problemes de mobilitat, amb manca d'autonomia, amb dificultats en el llenguatge o la comunicació, amb dificultats relacionals i de comportament o amb greus dificultats d'aprenentatge. Aquests suports s'han de dur a terme sempre que sigui possible i adequar-se als objectius i la tasca que es desenvolupa dins de l'aula ordinària.

Així mateix, i en funció de l'escolarització d'alumnat amb importants necessitats específiques de suport en un centre, aquest pot comptar també amb una unitat de suport a l'educació especial (USEE) o professorat de suport per a l'agrupament d'alumnat amb sordesa. Les USEE són un recurs personal de suport que complementa els altres de què disposa el centre i s'orienta especialment a facilitar la participació i l'aprenentatge de l'alumnat amb manca d'autonomia derivada de discapacitats motores, discapacitats intel·lectuals severes o trastorns greus del desenvolupament i/o de la conducta en entorns escolars ordinaris. Les actuals unitats d'educació especial assignades en centres ordinaris han d'esdevenir USEE en aquests centres.

En qualsevol cas, tot l'alumnat del centre, independentment de les seves necessitats de suport, ha de formar part d'un grup classe ordinari, i els diferents recursos s'han d'articular per facilitar la seva participació en les activitats ordinàries i per ajudar i oferir suport a l'alumnat davant les dificultats en els aprenentatges prioritàriament en entorns normalitzats.

L'equip directiu, la CAD del centre i, a partir de les seves propostes, el conjunt de l'equip docent han d'assumir diferents nivells de responsabilitat d'acord amb les orientacions i normativa vigent, en les adaptacions i suports que el centre articuli per atendre les necessitats educatives de l'alumnat.

Els centres compten també amb l'assessorament dels serveis educatius i dels centres d'educació especial de la zona.

En l'articulació i aprofitament dels recursos personals de suport dels quals disposi el centre, cal tenir en compte els criteris esmentats abans en aquest mateix document sobre el treball cooperatiu entre l'alumnat i altres formes de suport, perquè actuïn de forma complementària.

Així mateix, cal que els i les professionals especialistes (mestres d'educació especial, mestres de pedagogia terapèutica...) prioritzin la seva dedicació a l'atenció d'alumnat amb discapacitat i la seva intervenció de suport dins l'aula ordinària, atesa la gran eficàcia que aquesta pràctica ha demostrat per al conjunt de l'alumnat, reservant les actuacions fora de l'aula general per a activitats específiques que facin imprescindible aquesta modalitat.

Cal evitar en tots els casos que un recurs personal de suport acabi esdevenint una barrera per a la participació, com a resultat de generar un excés de dependència en l'alumne/a o per no haver combinat suficientment l'actuació individualitzada amb l'adreçada en el si del grup.

5.5. Sobre els centres d'educació especial

La realitat actual del nostre sistema educatiu, com passa també amb els d'altres països del nostre entorn, obliga a prendre en consideració els centres d'educació especial (CEE) com un actiu a considerar i com un recurs a transformar progressivament en la perspectiva de l'educació inclusiva que es promou des d'aquest Pla.

Diferents reflexions en aquesta direcció (APPS, 2007; Carbonell i altres, 2007; Font i Giné, 2007) han destacat la importància de valorar l'expertesa, l'actiu de coneixement, els efectius professionals i els recursos que els CEE han acumulat, per tal de revertir-los en el desenvolupament de l'educació inclusiva. Tal com han indicat Farrell i Ainscow (2002), el sentit i el futur dels CEE està íntimament unit a "fer més inclusiva l'educació especial".

A Catalunya, el Decret 299/1997 preveia ja la col·laboració entre centres ordinaris i d'educació especial, tant pel que feia a la mobilitat de professionals com a l'escolarització compartida o a l'intercanvi d'experiències i recursos pedagògics. Abans i després d'aquesta concreció normativa, al nostre país s'han dut a terme diverses experiències

pioneres que ajuden a confirmar, també a casa nostra, experiències reeixides dutes a terme a d'altres països en aquesta direcció (Ainscow, 2001).

Aquestes experiències ens permeten afirmar que fer més inclusiva l'educació especial significa entendre-la com un conjunt d'ajuts, recursos i suports especialitzats al servei de l'alumnat amb necessitats especials de suport educatiu, prioritzant-ne la intervenció en els entorns escolars ordinaris. Així, CEE els actuals cal que evolucionin en les seves funcions perquè puguin complir una doble funció orientada cap a la inclusió educativa de tot l'alumnat:

— En primer lloc l'escolarització de l'alumnat amb importants necessitats de suport educatiu. En aquest cas, l'atenció educativa ha de prioritzar la funcionalitat dels aprenentatges i l'afavoriment de l'autonomia i les habilitats socials que facilitin la participació de l'alumnat en la comunitat i l'entorn i, en la mesura possible en entorns escolars ordinaris.

Aquesta funció comporta entendre els CEE com a facilitadors de la presència, la participació, l'aprenentatge i l'èxit de l'alumnat, especialment aquell amb més necessitats de suport especialitzat en entorns normalitzats.

Cal considerar sempre les possibilitats d'escolarització combinada i la participació en activitats en centres ordinaris, d'acord amb la situació específica de l'alumne/a, així com mantenir relacions de col·laboració amb els serveis comunitaris i institucions de la zona per afavorir la participació de tots i totes en la comunitat.

— En segon lloc, esdevenir **centres de referència, proveïdors de serveis i programes de suport per a la inclusió educativa**.

Els coneixements especialitzats, l'experiència i els mitjans amb què compten els actuals CEE, en relació amb l'ensenyament i aprenentatge de l'alumnat amb més necessitats de suport educatiu, permet esdevenir un recurs important de suport per a la inclusió escolar en àmbits tan diversos com les formes d'abordar determinades situacions de dificultat o de conflicte per part de l'alumne/a, o en l'acollida, l'orientació i el suport a les famílies.

En qualsevol cas, com han posat de manifest les recerques i les bones pràctiques, l'educació inclusiva suposa la cooperació necessària entre uns i altres professionals, a través de la qual els tutors i tutores dels centres ordinaris i el professorat dels CEE intercanviïn la seva experiència.

Es tracta d'una acció col·laboradora, amb un caràcter creatiu i innovador, per posar en comú experiències, tradicions educatives i coneixements pedagògics, presents fins ara als centres ordinaris i als centres especials que, més enllà de sumar-se simplement, generin noves formes de fer sorgides de la reflexió i la pràctica compartida.

Els **centres d'educació especial**, tant públics com privats concertats, actuant de forma coordinada amb el serveis educatius, han d'esdevenir **centres de referència** dels centres ordinaris de la zona, als efectes d'aportar recursos específics, col·laborar en l'adaptació de materials o en el desenvolupament d'estratègies d'intervenció per a la inclusió educativa de l'alumnat.

Així mateix els centres d'educació especial, amb autorització del Departament d'Educació i de forma coordinada amb els serveis educatius de zona i específics, poden esdevenir centres proveïdors de serveis i programes específics de suport per a la inclusió educativa, en aspectes com els següents:

- Estimulació del llenguatge i comunicació alternativa.
- Estimulació multisensorial i adaptacions en la mobilitat en l'entorn escolar.
- Equilibri i autoregulació emocional.
- Habilitats funcionals (mobilitat, alimentació, higiene...).
- Orientació d'estratègies metodològiques i organitzatives, adaptació de materials i recursos didàctics.
- Suport específic a l'alumnat en situacions singulars.
- Aportació i/o informació sobre materials didàctics específics.
- Suport a la inserció laboral.

Per millorar l'oferta inclusiva d'una zona, es consideraran també projectes de fusió entre centres d'educació especial i centres ordinaris promoguts pels mateixos centres.

5.6. Sobre els serveis educatius i els programes específics de suport

Des del paper dinamitzador de bones pràctiques educatives i de suport als centres en l'atenció del conjunt de l'alumnat i, en particular, d'aquell amb necessitats educatives especials, els serveis educatius (SE) ocupen un lloc destacat en el camí cap a l'educació inclusiva.

En la mateixa línia d'anteriors orientacions sobre la contribució dels SE per avançar en l'educació inclusiva (CSE, 2008), es destaquen a continuació diferents àmbits d'actuació dels SE:

— **Assessorar i col·laborar amb els centres per avançar en l'atenció inclusiva de tot l'alumnat** a través de la participació quan calgui de les estructures del centre (cicles, equips docents, claustres, departaments...) i especialment a la CAD. Col·laborar amb l'equip directiu i el professorat aportant propostes concretes de millora i contribuint a la seva posada en funcionament.

— **Avaluar, amb la col·laboració del professorat, les necessitats i potencialitats de l'alumnat amb NEE**, tot considerant les formes de fer front a les barreres de l'aprenentatge i la participació que presenta l'entorn de l'alumne/a. Col·laborar en el seguiment del seu procés evolutiu i d'aprenentatge al llarg de l'escolaritat.

— Impulsar i participar en **propostes d'actualització, revisió i millora de l'exercici professional del professorat**, promovent i coordinant, quan escaigui, seminaris de reflexió sobre la pràctica educativa, que ajudin els centres a avançar en l'educació inclusiva.

— Col·laborar en la **recollida i posada en comú de bones pràctiques relacionades amb la inclusió educativa**. Propiciar la incorporació les mesures de millora al centre, identificades a partir de la reflexió amb el professorat sobre aquestes bones pràctiques.

— Afavorir la **incorporació de propostes metodològiques i didàctiques a les activitats de formació** que tinguin en compte la diversitat i afavoreixin la inclusió a l'aula que es facin a la zona educativa.

— Col·laborar en la **sensibilització de tota la comunitat en relació amb la inclusió educativa** organitzant (o col·laborant) jornades a la zona i fomentant la participació i el protagonisme actiu de joves i adults amb discapacitats, o amb risc d'exclusió social, a les activitats socials de la zona.

— **Assessorar, donar suport i orientar el professorat** per potenciar l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat en entorns ordinaris.

— **Afavorir i participar en el treball en xarxa** dels professionals de la zona dels diferents àmbits (educació, salut, serveis socials...) en el seguiment i suport de l'alumnat i les seves famílies.

— **Orientar les famílies** en aspectes relacionats amb l'educació dels seus fills i filles i en la participació dels infants a la vida familiar, escolar i comunitària.

Els serveis educatius poden ser de zona o específics:

— Els **serveis educatius de zona (SEZ)** són serveis per a l'assessorament psicopedagògic i per al suport en recursos pedagògics als centres educatius de la zona. Inclouen l'equip d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP), el centre de recursos pedagògics (CRP) i l'equip de llengua, interculturalitat i cohesió social (ELIC).

— Els **serveis educatius específics (SEE)** són serveis de suport a l'activitat pedagògica dels centres amb l'objectiu d'adequar l'actuació educativa a l'alumnat amb discapacitat o trastorns greus del desenvolupament i la conducta.

Els SEE fan l'avaluació específica de necessitats educatives d'alumnat amb discapacitats vinculades a la seva especialitat, ofereixen suport en recursos i materials didàctics específics i duen a terme accions de suport per al professorat i l'alumnat i famílies per a la intervenció educativa.

Són serveis educatius específics:

— **CREDA** (centre de recursos educatius per a deficients auditius). Són serveis de suport per a l'educació de l'alumnat amb discapacitat auditiva i trastorns de la comunicació i el llenguatge.

— **SEEM** (servei educatiu específic en discapacitat motora). Són serveis de suport a l'educació de l'alumnat amb discapacitat motriu.

— **SEETDiC** (servei educatiu específic en trastorns generalitzats del desenvolupament i de la conducta). Són serveis de suport per a l'educació de l'alumnat amb trastorns generalitzats del desenvolupament i de la conducta.

— **CREDV** (centre de recursos educatius per a discapacitats visuals). Són serveis de suport per a l'educació de l'alumnat amb discapacitat visual.

Així mateix, el Departament d'Educació impulsarà que centres d'educació especial, en coordinació amb els serveis educatius, duguin a terme **programes específics de suport** per a l'educació inclusiva d'alumnat amb discapacitat en centres ordinaris de la zona, oferint orientació al professorat, suport en l'adaptació de materials i, quan escaigui, atenció directa de l'alumnat amb necessitats educatives especials derivades de discapacitat, trastorn generalitzat del desenvolupament o greus trastorns de conducta.

5.7. Sobre el treball en xarxa

L'alumnat en general, i de forma més destacada aquell amb més vulnerabilitat per raons socials, de salut o per les seves condicions personals de discapacitat, requereix en un grau o altre la intervenció de diferents professionals d'àmbits socials, de salut del treball o del lleure.

Combatre les barreres per a l'aprenentatge i la participació, fita fonamental de l'educació inclusiva, comporta en moltes ocasions la intervenció de professionals de més d'un dels diferents àmbits esmentats, més enllà dels i de les professionals del món educatiu. Compartir objectius i avançar de forma coherent, quan els àmbits que intervenen són diversos, és tan indispensable com complex.

Diferents autors (Abril i Ubieta, 2008; Bassedas, 2005; Huguet, 2005) han parlat del treball en xarxa i han aportat experiències i reflexions que han permès avançar un pas més enllà de la pura coordinació entre diferents professionals, per buscar una acció complementària i sumatòria, fruit de la col·laboració.

En aquestes reflexions s'ha destacat com la mirada d'un sol professional no és suficient, en molts casos, per ajudar l'alumnat i les seves famílies a superar les esmentades barreres per a l'aprenentatge i la participació, per enfil·lar un curs adient d'aprenentatge i desenvolupament. Tant a l'hora d'identificar les dificultats i els punts forts amb què compta la persona i el seu entorn, com en l'elaboració del pla d'intervenció i en el seu seguiment, és de la conversa entre els i les professionals d'on pot emergir una mirada compartida i una línia de treball col·laboradora.

Treballar en xarxa comporta, si més no, que els professionals implicats comparteixin aquesta necessitat d'acció col·laboradora i, d'altra banda, que es defineixi un mínim pla compartit, amb el compromís col·lectiu de fer-ne un seguiment.

El treball en xarxa hauria de tenir la seva primera expressió en l'acció col·laboradora dels i de les professionals que intervenen en els dels centres educatius (professorat tutor, professorat de suport, assessors psicopedagògics...) i estendre's, quan escaigui, en relació amb els altres àmbits esmentats: salut, social, lleure... Els serveis educatius potenciaran el treball en xarxa dels diferents professionals a través de la seva actuació.

Perquè el treball en xarxa sigui possible, cal preveure el temps i les estructures adients per fer-ho. En aquest sentit, espais com la CAD o les comissions socials esdevenen òrgans adients per a una part important d'aquesta actuació, comptant amb la col·laboració dels SE. D'aquests òrgans poden sorgir, a més, com col·laborar amb altres serveis, i adequar-se a cada zona i a cada situació.

5.8. Sobre la implicació comunitària

La recerca sobre educació inclusiva ha posat de manifest la importància cabdal del paper de la comunitat en l'èxit de la inclusió.

D'una banda s'ha destacat el paper dels centres com a comunitat que avança en una direcció determinada per afavorir en més o menys grau l'educació per a tothom. D'altra banda, s'ha pogut observar també com el mateix alumnat és el primer recurs per a la inclusió quan l'escola s'organitza per beneficiar la cooperació entre iguals o quan promou iniciatives, com la tutoria entre el mateix alumnat.

Però la comunitat va més enllà dels centres. Les famílies i altres agents socials poden tenir un paper molt important en potenciar l'èxit escolar de tothom, sobretot quan des dels centres s'estableix sintonia amb la resta de la comunitat i quan la col·laboració que se'ls demana té a veure directament amb els aprenentatges dels seus fills i filles.

Aquesta idea més àmplia de comunitat d'aprenentatge potencia encara més les possibilitats inclusives de l'escola i l'èxit escolar de tot l'alumnat. La implicació de la comunitat als centres, ja sigui en forma de comissions mixtes o de voluntariat (entre les famílies, per part d'altres membres de la comunitat, per part d'estudiantat, de professorat, etc.) potencia les modificacions per a la convivència dels centres i una millora significativa dels aprenentatges, incorporant formes de fer com els grups interactius i afavorint la inclusió de tot l'alumnat en unes mateixes activitats.

De la mateixa manera, cal avançar en la participació de l'alumnat amb necessitats educatives especials en activitats comunitàries de l'entorn: cal facilitar l'aprofitament de recursos culturals i de lleure al seu abast que puguin contribuir a desenvolupar-ne les potencialitats i millorar-ne la qualitat de vida i normalitzar-ne la presència en les activitats generals de la comunitat.

5.9. Sobre la coordinació interdepartamental

Les persones amb discapacitat requereixen sovint suports que van més enllà de l'àmbit educatiu i que fan necessària la coordinació entre les institucions per garantir una eficàcia dels serveis i una complementarietat de les intervencions més grans.

En aquest sentit la concreció d'un pla integral per a l'atenció de les necessitats de les persones amb discapacitat, entre els departaments d'Educació, de Salut i d'Acció Social i Ciutadania, esdevé fonamental.

Així mateix esdevé imprescindible la coordinació del Departament d'Educació amb el Departament de Treball per avançar en la planificació global de l'oferta formativa per a les persones amb discapacitat, amb la previsió de les perspectives d'ocupació per a la seva inserció laboral.

D'altra banda, també és important la coordinació de criteris entre els diferents professionals que intervenen en l'orientació i l'assessorament a les famílies per garantir la coherència al llarg de tot el procés.

5.10. Sobre la visió de l'alumnat de la seva pròpia escolarització

Avançar en l'educació inclusiva comporta també escoltar la veu de l'alumnat en relació amb l'escola per a tothom. L'alumnat amb o sense discapacitat ha de poder expressar els aspectes positius i les limitacions que perceben; només així es podran trobar autèntiques vies de solució a les dificultats d'uns o altres. Cal anar omplint els buits observats en aquest sentit que han fet paleses investigacions sobre les opinions de joves amb condicions personals de discapacitat i els seus altres companys, després de la seva escolarització (Anderson i Clarke, citat per Marchesi, 2001b).

En aquest sentit cal tenir presents les reflexions aportades per alguns joves en relació amb la necessitat de rebre informació sobre diferents aspectes de la condició personal de discapacitat o de formes específiques d'afrontar-la.

És important afavorir, així mateix, la seva socialització i relació i evitar, per tant, la percepció d'aïllament que poden sentir particularment en arribar l'adolescència.

En tercer lloc cal vetllar també per la preparació adient per a la independència o l'elecció i la responsabilitat en aspectes corrents de la vida quotidiana.

La situació de cada persona amb discapacitat és única i, en aquest sentit, convé evitar la rigidesa en l'aplicació de criteris educatius generals que puguin comportar un malestar continuat de persones que no han tingut ocasió de ser escoltades. Cal parar atenció, comprendre i ser sensibles als punts de vista diversos de l'alumnat amb condicions personals de discapacitat escolaritzat als centres, per buscar els ajustaments adients a cada situació singular.

Així mateix, convé seguir diversificant les modalitats concretes d'escolarització de l'alumnat amb condicions personals de discapacitat, fent compatibles els criteris generals esmentats fins ara, amb altres més específics, per facilitar-ne el procés d'aprenentatge i socialització.

Els i les adolescents i joves amb discapacitat escolaritzats en diferents centres han expressat, també en ocasions, que desitgen fer compatible la seva escolarització en centres ordinaris, que els permetin conviure i aprendre amb diferents companys i companyes, amb la possibilitat de trobar-se periòdicament amb altres adolescents i joves que comparteixen amb ells i elles expectatives de futur i interessos relacionats amb la seva condició personal de discapacitat.

El desenvolupament de l'educació inclusiva ha de mostrar-se també atent als desitjos i aspiracions dels i de les adolescents i joves amb discapacitat, assajant formes de participació social i comunitària diverses que n'afavoreixin la qualitat de vida.

6. Inserció social i laboral i transició a la vida adulta

Al final del període d'educació escolar, la transició a la vida adulta de les persones amb condicions personals de discapacitat requereix una atenció especial si es volen completar els objectius de participació i aprenentatge per a tothom propiciats a través de l'educació inclusiva.

L'experiència amb l'alumnat amb importants necessitats de suport educatiu lligades a la discapacitat posa de manifest que cal parar atenció a la preparació de l'accés al treball i a la transició a la vida adulta, abans d'acabar l'educació escolar. Per això, cal proporcionar experiències i oportunitats laborals i comunitàries a aquest alumnat abans que abandonin els centres educatius. Un pla per a la transició a la vida adulta (Font i Giné, 2007) ha de tenir dues finalitats:

— Identificar les habilitats a aprendre i desenvolupar per part de l'alumne/a abans d'abandonar l'escola per millorar-ne l'autonomia i el funcionament.

— Identificar els serveis i suports necessaris per afavorir l'obtenció d'un treball significatiu, un lloc adient per viure i l'oportunitat de seguir desenvolupant habilitats personals i socials, alhora que ajuda a afavorir xarxes de relació i amistats.

Amb aquestes finalitats, cal preveure **projectes de vida personalitzats** que emmarquin el desenvolupament d'habilitats per a la transició a la vida adulta, tenint en compte les condicions i possibilitats de cada entorn i les necessitats i possibilitats de cada jove, per tal de refermar l'autonomia personal i les habilitats socials, així com les habilitats laborals.

Així, al final de l'escolarització obligatòria resulta indispensable activar l'orientació en aquest sentit, per la qual cosa cal definir itineraris personalitzats que s'adeqüin a les capacitats i interessos dels i de les joves i a les possibilitats de l'entorn sociolaboral.

En el desenvolupament dels projectes de vida personalitzats hi tenen un paper important:

— el treball comunitari arran de l'educació inclusiva a la zona, així com la solidesa del treball en xarxa fet abans en aspectes socials i laborals i la previsió en relació amb la futura inserció sociolaboral;

— a participació de la família i les persones pròximes al jovent amb discapacitat. La col·laboració dels i de les professionals d'orientació i les famílies i els suports provinents d'aquestes són essencials al llarg de tot el procés.

Per facilitar aquest procés, el Departament d'Educació, en coordinació amb el Departament de Treball,

— promourà la implicació i la participació de les empreses en els processos d'inserció laboral i en el desplegament d'ofertes diversificades, com ara treball protegit, en-

clavaments, brigades, treball amb suport, treball autònom i altres formes d'activitat laboral;

— promourà que les empreses ofereixin pràctiques per a l'alumnat amb discapacitat en igualtat de condicions que per a la resta de l'alumnat i afavorirà que l'oferta de PQPI de cada zona sigui coherent amb l'oferta del mercat de treball;

— planificarà ofertes de formació professionalitzadora, tenint en compte tant les possibilitats laborals de les empreses de la zona com els interessos, les capacitats i les habilitats de les persones amb condicions personals de discapacitat.

Les persones amb condicions personals de discapacitat necessiten en força ocasions instruments de suport per poder accedir al món laboral amb igualtat d'oportunitats. El treball amb suport és una modalitat que facilita un conjunt d'ajuts i actuacions per acompanyar a les persones amb discapacitat en la recerca, incorporació i manteniment d'un lloc de treball a l'empresa ordinària. Es tracta d'un model adequat per a totes les persones que necessiten acompanyament o supervisió continuada de les actuacions, en el seu procés d'inserció i per aconseguir coronar amb èxit una ocupació real a llarg termini. Una de les figures professionals clau en aquest procés és el **tècnic/a en inserció laboral**, que és qui ofereix l'ajut al treballador/a amb discapacitat i qui coordina tot l'entorn laboral.

Així mateix, el Departament d'Educació, en coordinació amb el Departament d'Acció Social i Ciutadania, promouran les accions necessàries per afavorir, en les millors condicions possibles, el trànsit a la vida adulta de les persones amb discapacitat, de l'atenció en l'àmbit educatiu a l'atenció en els serveis d'atenció diürna (actualment centres ocupacionals i centres d'atenció especialitzada).

7. Col·laboració de famílies i professionals

A l'actualitat hi ha una coincidència general a l'hora de considerar el paper rellevant de l'entorn familiar en el desenvolupament i l'educació de les persones, i aquest fet resulta fins i tot més rellevant quan parlem de l'alumnat amb necessitats educatives especials, ateses les condicions de major dependència que sovint acompanyen el seu desenvolupament i accés a l'aprenentatge i la participació.

Des d'aquest Pla d'acció "Aprendre junts per viure junts", es vol donar un lloc destacat a la col·laboració necessària família-escola i família-professionals en l'afrontament de les barreres per a l'aprenentatge i la participació.

Durant força anys, des dels àmbits professionals de salut i d'educació, es va tendir a entendre el paper de la família de l'alumnat amb necessitats educatives especials d'una forma més instrumental que col·laboradora: es buscava sovint la col·laboració dels pares i mares per participar en els programes d'estimulació previstos per als infants, coneguts per especialistes de diferents àmbits educatius i/o habilitadors. Progressivament, des dels CDIAP i els centres i serveis educatius, s'ha anat evolucionant cap a una visió més global i interactiva, a la qual les famílies comencen a ocupar un paper més rellevant i protagonista.

Com han destacat diferents estudis i recerques (Almirall, 2007; Giné, 2003; Leal, 1999; Planas, 2003; Paniagua, 1999), avançar en l'educació inclusiva fa imprescindible:

- millorar la comunicació entre professionals i famílies,
- millorar les vies de participació dels pares i mares en la presa de decisions,
- atorgar un pes específic superior del treball dels professionals en la informació, suport i assessorament a les famílies d'alumnat amb NEE.

7.1. De la família amb problemes a la família amb necessitats i competències

En els darrers anys ha anat quedant enrere la idea que les famílies amb un fill o filla amb discapacitat havien de tenir uns problemes o dificultats que eren característics de la seva situació, per passar a ser considerades famílies normals en circumstàncies excepcionals (Seligman i Darling, 2007).

Abandonar aquella idea "patologitzadora" ha estat possible quan s'han començat a analitzar les famílies dins del seu entorn concret i amb uns determinats recursos disponibles, tant en la pròpia família com en el seu entorn immediat. Aquest canvi de perspectiva permet deixar de considerar les famílies en termes de *carències* i *problemes* per començar a centrar-se en les seves *necessitats* i *possibilitats*, i permet alhora visualitzar les diferències entre les característiques d'unes o altres famílies i parar atenció a les diferents evolucions.

7.2. La col·laboració entre famílies i professionals

Millorar les vies de participació dels pares i mares en la presa de decisions i en el procés educatiu dels fills i filles comporta avançar decididament cap a un model col·laboratiu entre professionals i famílies, en el qual uns i altres es reconeixin sabers i experteses mútuament necessaris.

En aquest model es parteix del reconeixement per part dels professionals del coneixement dels progenitors respecte del seu fill o filla. Pares i mares són vistos com a protagonistes del procés adaptatiu i de la resposta a les necessitats del seu fill o filla i es busca un equilibri en la participació de famílies i professionals.

Els i les professionals poden aportar informació, oferir opcions, obrir alternatives i ajudar a interpretar informacions, situacions i reaccions.

Aquesta forma d'actuar comporta que el/la professional, més enllà de la seva competència tècnica com a docent o assessor/a d'una àrea determinada, disposi d'una habilitat relacional i una actitud empàtica afegida que li permetin regular i conduir aquesta col·laboració.

7.3. La informació, el suport i l'assessorament a les famílies

La presència creixent d'alumnat amb discapacitat en els centres educatius ordinaris, tal com proposa la inclusió educativa, ha d'anar acompanyada de la implementació de mesures organitzatives i de la formació dels i de les professionals, que permetin la comunicació adequada amb les famílies d'aquest alumnat. Cal, així mateix, garantir l'atenció específica que poden requerir les famílies pel que fa a la informació, el suport i l'assessorament (Almirall, 2007; Giné, 2003; Paniagua, 1999) en aspectes específics lligats a les seves singulars necessitats.

En termes generals, pel que fa a les necessitats d'informació i assessorament cal que els centres i els serveis educatius posin atenció especial en aspectes com els següents:

— Oferir informació i aclariments sobre aspectes evolutius del fill o filla o a aspectes funcionals relacionats amb la discapacitat.

— Col·laborar amb la família en relació amb l'escolarització i a la posada en funcionament de mesures facilitadores de la inclusió escolar i social del fill o filla.

— Oferir informació, i/o vies per obtenir-la, en relació amb recursos tècnics i ajudes socials.

— Assessorar sobre estratègies i formes d'actuació que facilitin la regulació de la conducta o l'establiment de límits al fill o filla.

— Facilitar el contacte amb associacions de famílies o altres entitats que puguin esdevenir un recurs d'ajuda mútua.

Pel que fa a les necessitats de suport emocional a les famílies, els centres i serveis educatius han de prioritzar:

— L'acolliment adequat en el moment del diagnòstic de discapacitat i l'ajuda a l'afrontament dels sentiments que aquest fet desencadena a l'entorn familiar.

— L'ajuda a la família en l'atribució de significat a la discapacitat, oferint una visió ajustada de les dificultats i de les potencialitats de la persona amb discapacitat.

— L'ajuda a la família en el descobriment dels propis recursos d'afrontament.

— El suport i orientacions en les situacions d'especial dificultat pròpies de les diferents transicions del cicle vital i d'escolarització (inici d'escolarització, canvis d'etapa o de centre educatiu, canvis en les capacitats d'autonomia, període de pubertat i d'entrada a l'adolescència...).

— El suport davant situacions eventuais de bloqueig en la comunicació amb el fill o filla amb discapacitat.

8. Formació per l'educació inclusiva

La posada en funcionament d'aquest Pla d'acció "Aprendre junts per viure junts" fa necessari un programa específic de formació per al conjunt del professorat, equips directius, professionals dels serveis educatius i personal de suport (educadors/ores i monitors/ores). Tot i que el Pla marc de formació permanent 2005-2010 ja preveu la inclusió educativa com un àmbit prioritari de formació, des d'aquest Pla d'acció es promouran de forma específica un conjunt d'actuacions que tindran en compte la inclusió a les aules i als centres, situant-la alhora en un marc sociocomunitari més ampli.

Per avançar decididament cap a la inclusió educativa cal, en primer lloc, oferir al professorat d'aula, especialistes dels centres, professionals dels serveis educatius i equips directius orientacions i estratègies que facilitin la seva tasca en el marc ordinari de l'aula i del centre.

D'acord amb el Pla marc de formació permanent 2005-2010, el pla de formació per a l'educació inclusiva combinarà la formació en el centre i en la zona educativa (per facilitar l'intercanvi d'experiències i l'optimització de recursos) amb altres actuacions més generals, adreçades a tots els professionals.

8.1. Finalitats de la formació

Les finalitats de la formació per a l'educació inclusiva es desprenen de la mateixa concepció d'aquesta i haurien d'impregnar totes les accions informatives i formatives que es derivin del Pla d'acció.

— Compartir la idea que sustenta la inclusió educativa: el reconeixement que tot alumne/a pot aprendre i ho ha de fer en un context socioeducatiu ordinari en un mateix pla de drets i deures i sense barreres.

— Avançar en la pràctica de la inclusió com un conjunt d'accions a l'aula, al centre i a l'entorn, dirigides a combatre les desigualtats i a afavorir l'èxit educatiu de tot l'alumnat, fent especial èmfasi en els grups tradicionalment més vulnerables, entre els quals figura l'alumnat amb discapacitat.

— Contribuir a percebre el procés cap a l'educació inclusiva com un procés de transformació que requereix compromís i que comporta una millora per a tothom, fent èmfasi en el fet que equitat i qualitat educativa no solament no són contradictòries, sinó que es reforcen.

— Sensibilitzar la comunitat educativa en relació amb la inclusió, de manera que la percebi com a quelcom positiu que beneficia tothom i que contribueix a crear comunitats més justes i cohesionades.

— Compartir les pràctiques inclusives com un mitjà per assolir tant les competències bàsiques transversals com les referides a cada àrea.

— Posar en comú i difondre estratègies i recursos necessaris per a tots els col·lectius

implicats per garantir a tot l'alumnat l'oportunitat d'aprendre i participar dins del context de l'aula, del centre i de l'entorn ordinari.

— Proporcionar eines i estratègies al professorat per poder endegar pràctiques inclusives amb prou confiança i seguretat perquè es generin dinàmiques positives i col·laboradores a l'aula i al centre.

8.2. La formació inicial del professorat

En la formació inicial de tot el professorat que fan les diferents universitats, cal assegurar la fonamentació teòrica que sustenta la inclusió educativa com una opció que afavoreix l'aprenentatge i el desenvolupament del conjunt de l'alumnat.

Així mateix, cal que aquesta formació doni una rellevància destacada als continguts relatius a estratègies i formes de programar les activitats que resultin afavoridores de l'educació inclusiva als centres i les aules.

En la formació especialitzada, que es fa en cursos de postgrau i màsters, cal prioritzar la capacitació per al suport i l'assessorament en mètodes i recursos que afavoreixin l'atenció educativa del conjunt de l'alumnat en entorns ordinaris.

8.3. La formació permanent del professorat

Aquesta formació té com a eix vertebrador la formació en el mateix centre i en la zona educativa de referència.

— La **formació en el centre** es justifica per la importància del treball del conjunt de professionals que treballen en el centre per facilitar els processos d'inclusió. Aquesta formació ha d'implicar necessàriament una reflexió centrada en les creences, en les polítiques del centre i en les pràctiques educatives. Ha de fer referència a les mesures organitzatives i estructurals que cal emprendre en el centre educatiu per afavorir la inclusió; a una anàlisi i una presa de consciència de les metodologies d'aula més adients; a una reflexió sobre les estratègies de col·laboració entre el professorat que comparteix docència en un mateix grup classe (professorat tutor, professorat especialista i professorat de suport) per afavorir una dinàmica inclusiva clara, i a les decisions consegüents sobre el paper dels especialistes en els centres (mestres d'educació especial, mestres d'audició i llenguatge, mestres de pedagogia terapèutica, educadors/ores, psicopedagogs/ogues, etc.).

El lideratge de l'equip directiu i la presència d'assessors/ores externs són elements imprescindibles per a un desenvolupament òptim de la formació en el centre.

Aquesta proposta, a més, és coherent amb la nova Llei d'educació de Catalunya, que es proposa donar un marge més gran d'autonomia als centres.

— Pel que fa a la **formació en la zona** (zona educativa o pla de formació de zona), la formació hauria de garantir que es coneguin i comparteixin les bones pràctiques inclusives, el treball col·laboratiu en xarxa entre diversos centres, inclosos els centres d'educació especial, i la formació específica d'alguns especialistes. En un primer moment, es plantegen accions adreçades a tots els col·lectius implicats per afavorir la sensibilització

i el treball conjunt, mentre que posteriorment caldrà dur a terme accions formatives concretes per a col·lectius específics, d'acord amb les seves necessitats. Paral·lelament i com a consideració general, cal impulsar la reflexió sobre les metodologies d'ensenyament i aprenentatge més favorables per a la inclusió en totes les activitats de formació didàctica i metodològica.

Aquesta proposta també és plenament coherent amb la voluntat del Departament d'Educació, manifestada a la Llei d'Educació, de gestionar l'educació amb una organització de proximitat, com són les zones educatives.

Caldrà, doncs, que el director/a de zona, conjuntament amb els serveis educatius i la inspecció, prenguin al seu càrrec l'impuls d'aquesta formació de zona.

— A la **formació centralitzada** del Departament d'Educació, adreçada als equips directius i al professorat de les diferents àrees curriculars, s'hi inclouran, de forma transversal, orientacions i metodologies que afavoreixin el desenvolupament de l'educació inclusiva.

— La **formació específica** s'orientarà en l'aprofundiment d'aspectes sobre les necessitats i potencialitats educatives vinculades a les diferents discapacitats. Aquesta formació s'adreçarà prioritàriament al professorat especialista i al professorat dels centres que comptin amb alumnat amb discapacitat.

8.4. Continguts bàsics de la formació

Els continguts de la formació s'adequaran a les diferents modalitats i necessitats dels centres, zones i col·lectius específics, i bàsicament giraran al voltant dels aspectes següents:

— Pel que fa a aspectes de marc general:

- Fonaments de l'educació inclusiva. Concepte i models d'inclusió.
- Coneixement i ús del material: *Índex per a la inclusió: guia per a l'avaluació i la millora de l'educació inclusiva* (IC-UB, 2005), per a l'elaboració i implementació d'un pla de millora al centre.
- Treball col·laboratiu amb el professorat de suport i altres especialistes.
- Formes d'organització del suport i l'atenció a la diversitat en el centre.
- Disseny universal de l'aprenentatge.
- L'avaluació en contextos inclusius: identificació de barreres a l'aprenentatge, participació i èxit de tot l'alumnat.
- Implicació de les famílies i l'entorn per afavorir les pràctiques inclusives.
- Optimització de recursos.

— Pel que fa a aspectes metodològics i d'atenció educativa:

- Models organitzatius de centre i d'aula afavoridors de la inclusió educativa.
- Estratègies de gestió de l'aula per a l'optimització de l'aprenentatge i participació de tot l'alumnat: estratègies d'autoregulació dels aprenentatges, treball cooperatiu, ensenyament multinivell...
- Adaptació de llibres de text i materials didàctics.

- Estratègies i formes d'adaptació en les diferents àrees curriculars.
- Ús de les TAC.
- Treball amb metodologies basades en la pràctica reflexiva.

8.5. Actuacions específiques

La formació per a l'educació inclusiva té com a destinataris tots els i les professionals dels centres i serveis educatius; es durà a terme en els diferents àmbits, amb modalitat centralitzada, territorialitzada, de zona educativa, de centre o en àmbit personal mitjançant eines de treball telemàtics.

El professorat podrà accedir, així, a una formació generalitzada per donar suport a processos de transformació del centre i l'aula, amb l'objectiu d'aconseguir la participació de tot l'alumnat en entorns ordinaris, però també tindrà al seu abast formació específica sobre diferents tipus de discapacitats i sobre estratègies i recursos específics a desenvolupar.

En àmbit territorial, s'aprofundirà en la col·laboració entre els professionals dels centres d'educació especial, dels centres ordinaris amb USEE i dels serveis educatius, mitjançant l'organització de seminaris de coordinació.

9. Gestió del Pla

En l'elaboració del Pla d'acció el Departament d'Educació ha comptat amb la participació d'experts i professionals, amb els quals s'han contrastat prioritats, criteris i propostes per contextualitzar les orientacions i les mesures a la realitat i necessitats educatives, i s'han recollit suggeriments i aportacions.

Per dur a terme aquest procés s'han constituït diferents comissions:

Comissió Tècnica

L'any 2007 es va crear una comissió tècnica, formada per representants de les diferents direccions generals del Departament d'Educació.

La Comissió Tècnica es reuneix quinzenalment per analitzar propostes i actuacions i concretar-ne el desenvolupament.

Comissions territorials

Per a la progressiva concreció del mapa de recursos i serveis i l'impuls del Pla s'ha constituït, a cadascun dels serveis territorials, una comissió específica amb la participació de responsables de les unitats de planificació, de la Inspecció d'Educació i dels serveis educatius, per analitzar les previsions i els recursos existents i, sobre la base de les dades estadístiques de població de cada zona, proposar la distribució de serveis, recursos i programes en la perspectiva de l'any 2015.

Les comissions territorials es reuneixen periòdicament, com a mínim un cop al trimestre, per avançar en la planificació dels recursos i coordinar actuacions vinculades al desenvolupament del Pla.

Per coordinar les actuacions dels diferents àmbits territorials, a les sessions de les comissions territorials hi participa personal tècnic de la Direcció General d'Atenció a la Comunitat Educativa.

Grup d'experts i expertes

El Departament d'Educació compta amb la col·laboració d'un grup d'experts i expertes format per professorat universitari, membres d'equips directius de centres educatius, professionals de serveis educatius i de la Inspecció d'Educació, representants dels Departaments de Salut, de Treball i d'Acció Social i Ciutadania, representants d'entitats vinculades a persones amb discapacitat i membres de la Direcció General d'Innovació i de la Direcció General d'Atenció a la Comunitat Educativa, per contrastar propostes i criteris, fer el seguiment del desenvolupament del Pla i determinar indicadors per a l'avaluació de la seva implementació.

Comissió d'experts i expertes per a la formació del professorat

Per al disseny d'un programa de formació del professorat per a la inclusió educativa es va comptar amb una comissió específica, en la qual van participar professorat universi-

tari expert en educació inclusiva, membres de la Direcció General d'Innovació i membres de la Direcció General d'Atenció a la Comunitat Educativa.

La comissió va aprofundir en les finalitats, continguts i modalitats d'una formació que capaciti el professorat en recursos i estratègies per al treball de tot l'alumnat en el marc ordinari de l'aula i del centre.

Coordinació interdepartamental

El Departament d'Educació ha iniciat sessions de coordinació amb els Departaments de Salut, Treball i Acció Social i Ciutadania per aprofundir en la coordinació d'actuacions en què intervenen els diferents Departaments i avançar en el disseny d'un pla d'atenció integral a l'alumnat amb discapacitat.

En aquest context, s'ha iniciat un estudi sobre les necessitats sanitàries de l'alumnat en l'entorn escolar i sobre la incorporació de professionals del Departament d'Educació en les meses de concertació per a la inserció laboral de les persones amb discapacitat.

Així mateix, per avançar en la implementació del Pla, en el curs 2007-2008 es van fer, a cadascun dels serveis territorials, sessions de presentació de les bases del Pla amb la Inspecció d'Educació i amb els serveis educatius.

També es van presentar les bases del Pla a la Comissió de Directors i Directores de Centres Públics d'Educació Especial i a les juntes centrals de directors d'educació infantil i primària i d'educació secundària.

En el curs 2008-2009 s'han dut a terme diferents sessions de treball amb la Federació Catalana Pro Persones amb Discapacitat Intel·lectual (APPS), amb els representants sindicals dels centres privats concertats i amb els representants dels ens locals que compten amb centres d'educació especial municipals.

El setembre de 2008 es va signar un acord amb la patronal dels centres privats concertats d'educació especial sobre la modificació de concerts dels centres d'educació especial, derivada de la implementació del Pla.

10. Mapa de serveis i recursos

10.1. Procés d'elaboració

En l'elaboració del mapa de serveis i recursos de suport a l'atenció a l'alumnat amb discapacitat s'ha comptat amb la participació de tots els agents implicats: serveis territorials, inspectors/ores d'educació, directors/ores i titulars de centres educatius, professionals de serveis educatius, associacions d'afectats, representants municipals, representants de la patronal dels centres privats concertats d'educació especial i sindicats del sector privat d'educació especial.

Per iniciar el treball, la Direcció General d'Atenció a la Comunitat Educativa, conjuntament amb la Inspecció d'Educació i els serveis territorials, van fer una primera estimació de les previsions d'alumnat amb discapacitat, per àmbits territorials, a partir de les dades generals de distribució de la població amb discapacitat a Catalunya i dels recursos necessaris per a la seva atenció.

Aquesta estimació va ser contrastada amb responsables de les unitats de planificació i de la Inspecció d'Educació dels serveis territorials, per contextualitzar aquesta informació a la realitat de cada territori i per concretar les necessitats en l'escolarització de l'alumnat amb discapacitat, les necessitats de recursos específics i la redistribució dels recursos.

Les diferents propostes van ser analitzades amb la Comissió Tècnica per valorar-ne la viabilitat.

Les comissions territorials van analitzar les previsions del Pla i dels serveis i recursos existents i, sobre la base de les dades estadístiques de població de cada zona, van concretar la proposta de distribució de serveis i recursos en la perspectiva de l'any 2015.

Així mateix, les comissions territorials han fet entrevistes amb les direccions i titularitats dels centres d'educació especial del seu àmbit territorial per contrastar la situació actual i les previsions de futur en la perspectiva de l'educació inclusiva, tant pel que fa a l'escolarització d'alumnat, com a l'oferta de programes i serveis de suport als centres ordinaris.

Amb la informació obtinguda s'ha concretat el mapa de recursos i serveis per a cadascun dels serveis territorials, d'acord amb les necessitats dels diferents territoris.

Durant tot el procés la Direcció General d'Atenció a la Comunitat Educativa ha atès consultes de directius i professorat de centres d'educació especial per orientar-los en la seva adequació al nou marc.

10.2. Presentació de les dades

El mapa de serveis i recursos, que es presenta annexat a aquest Pla, s'organitza per serveis territorials.

Per visualitzar l'impacte del Pla d'acció per a cada servei territorial (ST) s'ha elaborat dos quadres: el primer amb les dades a l'inici del Pla d'acció (2008) i el segon amb les previsions per al 2015.

A les diferents columnes dels quadres hi apareixen les dades concretes del mapa, que s'organitzen en diferents blocs:

Zones territorials (1a i 2a columna)

Cada servei territorial s'ha organitzat en diferents zones, tenint en compte la distribució geogràfica i l'organització actual dels serveis educatius i de la Inspecció d'Educació. Les zones corresponents de cada servei territorial s'enumeren a la primera columna de cada quadre. A la segona columna es detallen els districtes municipals o les comarques que s'inclouen a cadascuna de les zones.

Unitats en centres d'educació especial (3a columna)

En cadascun dels dos quadres de cada servei territorial es detallen les unitats existents (any 2008) i les unitats previstes (any 2015) per a l'escolarització d'alumnat en centres d'educació especial, tant a l'educació bàsica (infantil, primària i ESO) com a la post-obligatòria (PQPI i programes de diversificació curricular per a la transició a la vida adulta) de cadascuna de les zones.

Unitats de suport (USEE i agrupaments d'alumnat amb sordesa) **en centres ordinaris** (4a columna)

Tant les USEE com els recursos de suport per als agrupaments d'alumnat amb sordesa són dotacions específiques de recursos que s'afegeixen a les existents als centres i que contribueixen a l'aprenentatge i la participació de l'alumnat que requereix més suport educatiu per a l'accés al currículum i l'aprenentatge. A la quarta columna dels quadres de cada servei territorial, es detallen les dades dels recursos existents a l'inici del Pla (2008) i dels previstos al final (2015).

Professionals de suport de centre (5a columna)

A la cinquena columna hi ha els i les professionals de centres ordinaris que col·laboren en l'atenció educativa de l'alumnat amb discapacitat: mestres d'educació especial (MEE) a l'educació infantil i primària, mestres de pedagogia terapèutica (MPT) i professorat de psicologia i pedagogia a l'educació secundària, mestres d'audició i llenguatge (MALL) i monitors/ores de suport per a l'autonomia de l'alumnat.

Centres d'educació especial de referència (6a columna)

Són centres d'educació especial que, en col·laboració amb els serveis educatius, donen suport als centres ordinaris de la zona pel que fa a estratègies, adaptació de materials i recursos didàctics, per a l'educació inclusiva de l'alumnat amb discapacitat. A la sisena columna dels quadres hi ha les dades de cada zona.

Serveis i programes externs (7a columna)

A la setena columna hi ha els serveis educatius de zona i els serveis i programes específics. Els serveis i programes són els següents:

Serveis educatius de zona

SEZ (servei educatiu de zona). Inclou l'equip d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP), el centre de recursos pedagògics (CRP) i l'equip de llengua, interculturalitat i cohesió social (ELIC).

Serveis educatius específics

CREDA (centre de recursos educatius per a deficients auditius)

SEEM (servei educatiu específic en discapacitat motriu)

SEETDiC (servei educatiu específic en trastorns del desenvolupament i de la conducta)

CREDV (centre de recursos educatius per a discapacitats visuals)

Programes específics de suport

PES (programes específics de suport)

11. Calendari

11.1. Impuls del Pla

En el període 2008-2015 el Departament d'Educació seguirà comptant amb la col·laboració d'experts i professionals per avançar en la concreció, impuls i seguiment de les actuacions en la progressiva implementació del Pla.

Es mantindran la comissió tècnica, les comissions territorials, el grup d'experts i la coordinació amb els Departaments de Salut, Treball i Acció Social i Ciutadania

S'aprofundirà amb la Inspecció d'Educació i amb els serveis i centres educatius en l'anàlisi i la concreció d'actuacions que contribueixin a avançar en la inclusió educativa.

Se seguirà treballant amb la Federació Catalana Pro Persones amb Discapacitat (APPS), la patronal i els sindicats dels centres privats concertats i amb ens municipals la progressiva adequació al nou marc dels centres d'educació especial.

11.2. Formació del professorat

Durant el primer i el segon trimestre de cada curs escolar s'oferirà formació específica per als professionals dels centres que comptin amb unitats de suport per a l'educació especial.

El curs 2009-2010 es durà a terme la prova pilot del Programa de formació del professorat per a la inclusió educativa que, a partir del curs 2010-2011, s'oferirà de manera generalitzada a tot el territori, adreçada al professorat d'un centre o d'una zona educativa.

Dins l'oferta anual de plans de formació de zona es preveurà la constitució de seminaris de coordinació per a mestres d'educació especial, psicopedagogs i psicopedagogues d'educació secundària, professorat de pedagogia terapèutica, mestres de centres d'educació especial i mestres i professionals de les USEE.

Així mateix s'oferiran anualment cursos telemàtics sobre temàtiques relacionades amb la inclusió educativa.

11.3. Serveis i recursos

En la planificació del mapa de serveis i recursos per a l'educació inclusiva de les persones amb discapacitat s'ha considerat l'optimització progressiva dels actuals recursos dels centres d'educació especial per afavorir l'educació inclusiva de l'alumnat amb discapacitat en entorns escolars ordinaris.

De l'anàlisi de la situació actual, i havent considerat la previsió de recursos, es preveu la distribució següent:

	2008	2015
Unitats d'educació bàsica en centres d'educació especial	840	606
Unitats de suport (USEE/agrupaments de persones sordes) en centres ordinaris	284	518
Unitats d'educació postobligatòria (en CEE i centres ordinaris)	109	194
Centres d'educació especial de referència	2	50
Serveis i programes especialitzats	98	110

Durant el període 2008-2015 s'aplicarà l'acord signat amb la patronal dels centres privats concertats d'educació especial per a la modificació dels concerts educatius dels centres d'educació especial, derivada de la implementació del Pla, i se seguirà orientant aquests centres en relació amb la seva adequació al nou marc derivat del desenvolupament del Pla. Així mateix, s'actualitzaran els convenis amb els ens municipals titulars de centres d'educació especial, d'acord amb les previsions del Pla.

A través de la formació permanent del professorat i de la coordinació del desenvolupament del Pla en els diferents serveis territorials i en les respectives zones, el Departament d'Educació facilitarà la difusió i posada en comú entre el professorat de les bones pràctiques desenvolupades pels diferents centres, en relació amb els avenços en la inclusió educativa i en noves formes de dur a terme l'acció educativa i de gestionar els recursos, per impulsar la generalització de pràctiques inclusives i la progressiva implementació del Pla.

11.4. Altres elements de suport

El Departament d'Educació elaborarà guies adreçades a les famílies per orientar la intervenció educativa amb els seus fills i filles.

Així mateix, s'oferirà un banc de recursos didàctics en xarxa adreçat al professorat per facilitar exemples d'activitats i propostes educatives desenvolupades en diferents centres amb alumnat amb discapacitat.

11.5. Seguiment i avaluació

Des l'inici de en l'elaboració del Pla s'han dut a terme diferents actuacions de seguiment i avaluació, les quals es preveuen continuar al llarg de la implementació del Pla.

En el curs 2007-2008 es va fer una primera valoració de la tipologia d'alumnat atès amb el suport dels recursos USEE, així com del grau de participació d'aquest alumnat en entorns escolars ordinaris.

En el curs 2008-2009 s'ha fet una nova anàlisi de la tipologia d'alumnat que atenen els i les professionals d'aquestes unitats i del grau de la seva participació en entorns escolars ordinaris; en aquesta ocasió s'ha aprofundit en la valoració feta a través de sessions de reflexió amb els i les professionals i les famílies sobre la incidència de les USEE en la gestió dels centres educatius, en els processos d'ensenyament i d'aprenentatge i en els resultats d'aprenentatge i socialització de l'alumnat.

Al llarg de la implementació del Pla, correspon a la Inspecció d'Educació, en el marc de les seves funcions, la supervisió d'aquest procés, fet que afavorirà la col·laboració dels centres d'educació especial amb els centres ordinaris en l'educació inclusiva de l'alumnat, així com la supervisió de l'adequació de l'escolarització i l'optimització dels recursos. Així mateix, correspon a la Inspecció d'Educació, l'avaluació de les pràctiques d'inclusió educativa i de la seva contribució al desenvolupament escolar i social de l'alumnat. Els serveis educatius, a través de la Comissió d'Atenció a la Diversitat, col·laboraran amb els centres educatius en la valoració dels processos d'inclusió educativa.

El Departament d'Educació contrastarà amb el grup d'experts les actuacions de desenvolupament de Pla i els indicadors per a l'avaluació, d'acord amb el Consell Superior d'Avaluació de Catalunya, de l'educació inclusiva.

12. Pressupost

La implementació del Pla d'acció "Aprendre junts per viure junts" comporta despeses, fonamentalment en dos grans àmbits: d'una banda en relació amb el personal de suport i d'altra banda en relació amb la formació dels i de les professionals.

12.1. Personal de suport

En el mapa de serveis i recursos que s'inclou en el Pla s'expliciten, per àmbits territorials, la previsió de recursos per a l'escolarització de l'alumnat amb barreres greus per a l'aprenentatge i la participació: la reconversió i optimització dels recursos dels centres d'educació especial i la previsió de recursos en centres ordinaris.

En la perspectiva pressupostària, i pel que fa a les diferents etapes educatives, cal tenir en compte el següent:

— En el primer cicle d'educació infantil es preveu l'assignació de recursos de suport per a les llars d'infants que disposin d'un projecte d'escolarització d'alumnat amb discapacitat superior al previst amb caràcter general; en les escoles bressol i llars d'infants de titularitat municipal i privada aquest suport s'inclourà en l'ajut econòmic per alumne/a que es preveu en els respectius convenis i convocatòries d'ajuts per a l'escolarització d'infants de 0 a 3 anys. A més, s'estendrà l'actuació dels serveis educatius a les llars d'infants que implementin aquests projectes. La despesa prevista per a aquestes actuacions és de 1.320.000 euros a l'any, un cop estigui implementat el Pla.

— Pel que fa al segon cicle d'educació infantil i a les etapes d'educació obligatòria (3-16 anys), cal considerar la progressiva transformació d'unitats de centres d'educació especial en recursos d'unitats de suport per a l'educació especial en centres ordinaris (USEE) i l'increment corresponent de professionals, que es complementa amb la implementació de programes específics de suport per a l'educació inclusiva a càrrec de professionals de centres d'educació especial.

Aquestes actuacions comportaran despeses pel que fa a l'increment de personal (8.533.170 euros a l'any) un cop implementat el Pla.

— En l'educació postobligatòria cal considerar tant els suports per a l'educació inclusiva d'alumnat amb discapacitat al batxillerat, als cicles formatius i als PQPI com l'increment de PQPI específics que afavoreixin la inserció laboral d'aquest alumnat. En aquesta franja educativa es preveu una despesa progressiva de fins a 5.150.000 euros a l'any un cop finalitzada la implementació del Pla.

— Quant als serveis educatius es preveu, d'una banda, un increment de professionals d'EAP i, de l'altra, la generalització a tots els territoris de serveis educatius específics per a persones amb discapacitat motriu (SEEM) i de serveis educatius específics per a l'alumnat amb trastorns del desenvolupament i de la conducta (SEETDIC), amb una despesa global de 4.320.000 euros a l'any un cop implementat el Pla.

12.2. Formació

En la formació dels i de les professionals cal considerar, amb caràcter general i tal com s'especifica al Pla, tant els seminaris i grups de treball que s'inclouen en els plans de formació de zona, la formació dels i de les professionals dels centres que disposen d'USEE, com la formació específica d'aprofundiment que s'oferirà telemàticament i la formació per al personal no docent.

Per a la implementació del Pla es preveu, a més, el desenvolupament d'un programa específic de formació per a l'educació inclusiva adreçat al conjunt del professorat i de professionals dels serveis educatius i de mòduls específics de formació per a la inclusió educativa en els cursos de formació dels equips directius, tant de primària com de secundària.

La despesa global prevista per a aquestes actuacions és de 1.576.200 euros.

Cal considerar, d'altra banda, les accions relacionades amb l'educació inclusiva que es duguin a terme les universitats en la formació inicial del professorat.

Resum de la previsió pressupostària

Concepte	Import
Personal de suport	
• Primer cicle d'educació infantil (0-3)	1.320.000 €
• Segon cicle d'educació infantil i educació obligatòria (3-16)	8.533.170 €
• Educació postobligatòria (batxillerat, cicles formatius i PQPI)	5.150.000 €
• Serveis educatius (EAP, SEEM i SEETDiC)	4.320.000 €
Total anual un cop implementat el Pla	19.323.170 €
Formació 2008/2015	1.576.200 €

La disponibilitat pressupostària per a la implementació del Pla està subjecta al desenvolupament de la Llei d'educació de Catalunya; concretament els articles 81.4 i 205.10 contenen prescripcions que fan possible l'aplicació del Pla.

13. Referències bibliogràfiques

— ABRIL, T.; UBIETO J. R. (2008). “Interxarxes: una experiència de treball en xarxa al districte d’Horta-Guinardó”. *Àmbits de psicopedagogia*, 22, pàg. 25-30. Barcelona: ACPEAP.

— AINSCOW, M; HOPKINS, D.; SOUTWORTH, G.; WEST, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos*. Madrid: Narcea.

— AINSCOW, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

— AINSCOW (2005a). *Actas del Congreso sobre Escuela Vasca Inclusiva*.

— AINSCOW, M. (2005b). *La mejora de la escuela inclusiva. Cuadernos de Pedagogía*. 349, pàg. 78-83.

— ALMIRALL, R. (2007). “Línies bàsiques per a programes d’assessorament i suport a famílies amb fills i filles sords”. *Àmbits de psicopedagogia* 19, pàg. 40-49.

— APPS, FEDERACIÓ CATALANA PRO PERSONES AMB RETARD MENTAL (2007). *Educació especial i canvi. Cap a un sistema inclusiu i respectuós amb la diversitat*. Barcelona: APPS.

— BASSEDAS, E. (2005). *La col·laboració de professionals a l’entorn de l’alumnat amb discapacitat. Un camí cap a l’escola inclusiva*.

— BASSEDAS, E. (2007). “La colaboración entre profesionales y el trabajo en red” dins J. Bonals i M. Sánchez-Cano, *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó.

— BONALS, J.; SÁNCHEZ-CANO, M. (2007). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó.

— BOOTH, T. i AINSCOW, M. (2004). *Índex per a la inclusió. Guia per a l’avaluació i millora de l’educació inclusiva*. Barcelona: ICE-UB.

— CARBONELL, E., CAPELLAS, N., CREUHERAS, M., ESCUDERO, G. i MILIAN, M. (2007). “Transformació d’un centre d’educació especial en centre proveïdor de recursos per a la inclusió educativa d’alumnat amb graus barreres a l’aprenentatge i la participació”. CEE ASPASIM - 20 anys d’un procés. *Àmbits de psicopedagogia*, 21, pàg. 37-43. Barcelona: ACPEAP.

— COORDINACIÓ DE SERVEIS EDUCATIUS (2008). *Suports i recursos per a la inclusió*. (Document d’orientacions per als professionals dels EAP). Barcelona: Direcció General d’Innovació. Generalitat de Catalunya.

— DURAN, D., BLANCH, S. (2008). L’aprenentatge cooperatiu com a estratègia instructiva per a la inclusió. *Suports*, 12 (1) Vic: Eumo-Universitat de Vic.

- DURAN, D. i VIDAL, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION (2003). *Educación inclusiva y prácticas en el aula*. <www.european-agency.org>.
- EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION (2007). *Evaluación e inclusión educativa*. <www.european-agency.org>.
- FARRELL, P. i AINSCOW, M. (2002). *Making Special Education Inclusive*.
- FONT, J., GINÉ, C. (2007). *Los centros de educación especial* a J. Bonals i M. Sánchez-Cano, *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó.
- GINÉ, C. (2001a). *Inclusión y sistema educativo*. III Congreso “La atención a la diversidad en el sistema educativo”. Universidad de Salamanca: INICO.
- GINÉ, C. (2001b). *La evaluación psicopedagógica* a J. Palacios y A. Marchesi (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- GINÉ, C. [coord.] (2003). *Trastorns del desenvolupament i necessitats educatives especials*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- GINÉ, C. (2005). “Aportacions a la comprensió construcció i manteniment d’una escola per a tots”, *Àmbits de psicopedagogia*, 15, pàg. 10-13. Barcelona: ACPEAP.
- GINÉ, C. (2008). “Assessorament psicopedagògic i educació inclusiva”, conferència en el marc de la jornada per a EAP l’Assessorament Psicopedagògic en una Escola per a Tothom”. Bellaterra.
- HUGUET, T. (2005). “Evaluación psicopedagógica del alumnado y trabajo en red” dins M. Sánchez-Cano i J. Bonals, *La evaluación psicopedagógica*. Barcelona: Graó.
- HUGUET, T. (2006). *Aprender juntos en el aula: una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó.
- LEAL, L. (1999). *A family centered approach to people with mental retardation*. Washington: AARR.
- MARCHESI, A. (2001). “Del lenguaje de la diferencia a las escuelas inclusivas” dins A. Marchesi, C. Coll i J. Palacios [ed.]. *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza.
- MARCHESI, A. (2001b). “La práctica de las escuelas inclusivas” dins A. Marchesi, C. Coll i J. Palacios [ed.]. *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza.
- MARCHESI, A., MARTÍN, E. (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.

— MONEREO, C.; SOLÉ, I. (1999). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.

— PANIAGUA, G. (1999). “Las familias de los niños con necesidades educativas especiales” dins A. Marchesi, C. Coll i J. Palacios [ed.]. *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza.

— PORTER, G. L. (2001). Elements crítics per a escoles inclusives. *Suports*, 5 (1), pàg. 94-107.

— PORTER, G. L. i Stone, J. A. (2001). “Les 6 estratègies clau per al suport de la inclusió a l'escola i a la classe”, *Suports*, 5 (2), Vic: Eumo-Universitat de Vic.

— PUIGDELLIVOL, I. (1997). *La educación espacial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.

— PUJOLÀS, P. (2005). *Aprender juntos alumnos diferentes*. Vic: Eumo.

— PUJOLÀS, P. (2005b). “El cómo, el porqué y el para qué del aprendizaje cooperativo”. *Cuadernos de Pedagogía*, 345, pàg. 51-54.

— PUJOLÀS, P. (2008). “Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut”. *Suports*, 12 (1). Vic: Eumo-Universitat de Vic.

— RUÍZ, R. (2008). *Plans múltiples i personalitzats per a l'aula inclusiva*. Vic: Eumo.

— SÁNCHEZ-CANO, M.; BONALS, J. (2005). *La evaluación psicopedagógica*. Barcelona: Graó.

— SELIGMAN, M. i DARLING, R. B. (2007). *Ordinary Families, Special Children: A Systems Approach to Childhood Disability*. New York: Guilford Press.

— SERRA, T. (2008). “Fent i parlant amb els altres aprenem”. *Àmbits de psicopedagogia*, 24, 24-28. Barcelona: ACPEAP.

— STAINBACK, S. i STAINBACK, W. [ed.] (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

— STAINBACK, S. (2001). “La educació inclusiva: definició, context i motius”. *Suports*, 5 (1), pàg. 18-25.

— UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. UNESCO-Ministerio de Educación y Ciencia de España.

— UNESCO (1995). *Las necesidades especiales en el aula. Conjunto de materiales para la formación de profesores*. París: Unesco (citada per Giné, 2001).

— WARNOCK, M. (1978). *Special educational needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: HMSO.

Referències legals i normatives esmentades

— El Pla nacional d'educació especial (PNEE) de 1978

— Circular de 4 de setembre de 1981 que estableix criteris en l'àmbit de l'educació especial

— Decret 117/84, de 17 d'abril, sobre l'ordenació de l'educació especial per a la seva integració en el sistema educatiu ordinari

— Llei d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE, 1990)

— Decret 299/1997, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials

— Pla director d'educació especial (2003)

— Llei orgànica de l'educació (LOE, 2006)

— Pacte Nacional per l'Educació (2006)

— Llei d'educació de Catalunya (LEC, 2009)

Annex

Mapa de serveis i recursos

Barcelona (ciutat)

Unitats en centres d'educació especial i unitats de suport en centres ordinaris

Any 2008

Zones	Àmbits territorials	Unitats en centres d'educació especial		Unitats de suport (USEE + agrupaments de sords) en centres ordinaris		Professionals de suport en el centre	Centres d'educació especial de referència	Serveis i programes externs
		44 Ed. bàsica 5 Ed. postobligatòria	11 Ed. bàsica	3 Ed. bàsica 1 Ed. bàsica	9 Ed. bàsica			
1	Ciutat Vella Eixample Sants-Montjuïc Les Corts					<ul style="list-style-type: none"> • MEE (primària) • MPT (secundària) • MALL • Professorat de psicologia i pedagogia (secundària) • Monitors/ores de suport 		<ul style="list-style-type: none"> • SEZ (EAP/ELIC/CRP) • SEE (CREDA/SEETDIC/CREDEV)
2	Sarrià-Sant Gervasi	71 Ed. bàsica	3 Ed. bàsica					
3	Gràcia Horta-Guinardó	61 Ed. bàsica 20 Ed. postobligatòria	1 Ed. bàsica					
4	Nou Barris Sant Andreu Sant Martí	67 Ed. bàsica 8 Ed. postobligatòria	9 Ed. bàsica					
	Castell de Sant Feliu	6 Ed. postobligatòria						

MEE: Mestre/a d'educació especial

MPT: Mestre/a de pedagogia terapèutica

MALL: Mestre/a especialista en audició i llenguatge

Monitors/ores de suport: auxiliar de suport per a l'autonomia de l'alumnat

Centre d'educació especial de referència: centre de suport per a l'educació inclusiva en centres ordinaris de la zona

SEZ: Serveis educatius de zona

EAP: Equips d'assessorament i orientació psicopedagògica

ELIC: Equips de llengua, interculturalitat i cohesió social

CRP: Centres de recursos pedagògics

SEE: Serveis educatius específics

CREDA: Centre de recursos educatius per a l'alumnat amb discapacitat auditiva i trastorns de la comunicació i el llenguatge

SEETDIC: Servei educatiu de suport per a l'alumnat amb trastorns del desenvolupament i de la conducta

CREDEV: Centre de recursos educatius per a l'alumnat amb discapacitat visual

Barcelona (ciutat)

Planificació d'unitats en centres especialitzats i unitats de suport en centres ordinaris

Previsió per a l'any 2015

Zones	Àmbits territorials	Unitats en centres d'educació especial	Unitats de suport (USEE + agrupaments de sords) en centres ordinaris	Professionals de suport en el centre	Centres d'educació especial de referència	Serveis i programes externs
1	Ciutat Vella Eixample Sants-Montjuïc Les Corts		26 Ed. bàsica 2 Ed. postobligatòria	• MEE (primària) • MPT (secundària) • MALL • Professorat de psicologia i pedagogia (secundària) • Monitors/ores de suport	1 Eixample-Ciutat Vella 1 Sants-Montjuïc/Les Corts	• SEZ (EAP/ELIC/CRP) • SEE (CREDA/SEEM/SEETDIC/CREDEV) • PES
2	Sarrià-Sant Gervasi		10 Ed. bàsica 2 Ed. postobligatòria		1 Sarrià-Sant Gervasi	
3	Gràcia Horta-Guinardó	152 Ed. bàsica 43 Ed. postobligatòria	14 Ed. bàsica 2 Ed. postobligatòria		1 Gràcia 1 Horta-Guinardó	
4	Nou Barris Sant Andreu Sant Martí		24 Ed. bàsica 3 Ed. postobligatòria		1 Nou Barris 1 Sant Andreu 1 Sant Martí	

MEE: Mestre/a d'educació especial

MPT: Mestre/a de pedagogia terapèutica

MALL: Mestre/a especialista en audició i llenguatge

Monitors/ores de suport: auxiliar de suport per a l'autonomia de l'alumnat

Centre d'educació especial de referència: centre de suport per a l'educació inclusiva en centres ordinaris de la zona

SEZ: Serveis educatius de zona

EAP: Equips d'assessorament i orientació psicopedagògica

ELIC: Equips de llengua, interculturalitat i cohesió social

CRP: Centres de recursos pedagògics

SEE: Serveis educatius específics

CREDA: Centre de recursos educatius per a l'alumnat amb discapacitat auditiva i trastorns de la comunicació i el llenguatge

SEEM: Servei educatiu de suport per a l'alumnat amb discapacitat motriu

SEETDIC: Servei educatiu de suport per a l'alumnat amb trastorns del desenvolupament i de la conducta

CREDEV: Centre de recursos educatius per a l'alumnat amb discapacitat visual

PES: Programes específics de suport

Serveis Territorials a Barcelona Comarques

Unitats en centres d'educació especial i unitats de suport en centres ordinaris

Any 2008

Zones	Àmbits territorials	Unitats en centres d'educació especial		Unitats de suport (USEE + agrupaments de sords) en centres ordinaris		Professionals de suport en el centre	Centres d'educació especial de referència	Serveis i programes externs
		24 Ed. bàsica	53 Ed. bàsica 7 Ed. postobligatòria	9 Ed. bàsica	23 Ed. bàsica			
1	L'Hospitalet			9 Ed. bàsica		<ul style="list-style-type: none"> MEE (primària) MPT (secundària) MALL Professorat de psicologia i pedagogia (secundària) Monitors/ores de suport 		<ul style="list-style-type: none"> SEZ (EAP/ELIC/CRP) SEE (CREDA/CREDV)
2	Santa Coloma de Gramenet Sant Adrià de Besòs Badalona			23 Ed. bàsica				
3	Alt Penedès Garraf			27 Ed. bàsica				

MEE: Mestre/a d'educació especial

MPT: Mestre/a de pedagogia terapèutica

MALL: Mestre/a especialista en audició i llenguatge

Monitors/ores de suport: auxiliar de suport per a l'autonomia de l'alumnat

Centre d'educació especial de referència: centre de suport per a l'educació inclusiva en centres ordinaris de la zona

SEZ: Serveis educatius de zona

EAP: Equips d'assessorament i orientació psicopedagògica

ELIC: Equips de llengua, interculturalitat i cohesió social

CRP: Centres de recursos pedagògics

SEE: Serveis educatius específics

CREDA: Centre de recursos educatius per a l'alumnat amb discapacitat auditiva i trastorns de la comunicació i el llenguatge

CREDV: Centre de recursos educatius per a l'alumnat amb discapacitat visual

Serveis Territorials a Barcelona Comarques

Unitats en centres d'educació especial i unitats de suport en centres ordinaris

Previsió per a l'any 2015

Zones	Àmbits territorials	Unitats en centres d'educació especial	Unitats de suport (USEE + agrupaments de sords) en centres ordinaris	Professionals de suport en el centre	Centres d'educació especial de referència	Serveis i programes externs
1	L'Hospitalet	24 Ed. bàsica 2 Ed. postobligatòria	16 Ed. bàsica 2 Ed. postobligatòria	<ul style="list-style-type: none"> MEE (primària) MPT (secundària) MALL 	1 L'Hospitalet	<ul style="list-style-type: none"> SEZ (EAP/ELIC/CRP) SEE (CREDA/SEEM/SEETDIC/CREDEV) PES
2	Santa Coloma de Gramenet Sant Adrià de Besòs Badalona	40 Ed. bàsica 7 Ed. postobligatòria	31 Ed. bàsica 2 Ed. postobligatòria	<ul style="list-style-type: none"> Professorat de psicologia i pedagogia (secundària) Monitors/ores de suport 	1 Santa Coloma de Gramenet 1 Badalona	
3	Alt Penedès Garraf	6 Ed. bàsica 1 Ed. postobligatòria	32 Ed. bàsica 3 Ed. postobligatòria		1 Alt Penedès/Garraf	

MEE: Mestre/a d'educació especial

MPT: Mestre/a de pedagogia terapèutica

MALL: Mestre/a especialista en audició i llenguatge

Monitors/ores de suport: auxiliar de suport per a l'autonomia de l'alumnat

Centre d'educació especial de referència: centre de suport per a l'educació inclusiva en centres ordinaris de la zona

SEZ: Serveis educatius de zona

EAP: Equips d'assessorament i orientació psicopedagògica

ELIC: Equips de llengua, interculturalitat i cohesió social

CRP: Centres de recursos pedagògics

SEE: Serveis educatius específics

CREDA: Centre de recursos educatius per a l'alumnat amb discapacitat auditiva i trastorns de la comunicació i el llenguatge

SEEM: Servei educatiu de suport per a l'alumnat amb discapacitat motriu

SEETDIC: Servei educatiu de suport per a l'alumnat amb trastorns del desenvolupament i de la conducta

CREDEV: Centre de recursos educatius per a l'alumnat amb discapacitat visual

PES: Programes específics de suport

Serveis Territorials al Maresme-Vallès Oriental

Unitats en centres d'educació especial i unitats de suport en centres ordinaris

Any 2008

Zones	Àmbits territorials	Unitats en centres d'educació especial	Unitats de suport (USEE + agrupaments de sords) en centres ordinaris	Professionals de suport en el centre	Centres d'educació especial de referència	Serveis i programes externs
1	Maresme	39 Ed. bàsica 5 Ed. postobligatòria	8 Ed. bàsica	<ul style="list-style-type: none"> MEE (primària) MPT (secundària) MALL Professorat de psicologia i pedagogia (secundària) Monitors/ores de suport 		<ul style="list-style-type: none"> SEZ (EAP/ELIC/CRP) SEE (CREDA/CREDV)
2	Vallès Oriental	40 Ed. bàsica	23 Ed. bàsica			

MEE: Mestre/a d'educació especial

MPT: Mestre/a de pedagogia terapèutica

MALL: Mestre/a especialista en audició i llenguatge

Monitors/ores de suport: auxiliar de suport per a l'autonomia de l'alumnat

Centre d'educació especial de referència: centre de suport per a l'educació inclusiva en centres ordinaris de la zona

SEZ: Serveis educatius de zona

EAP: Equips d'assessorament i orientació psicopedagògica

ELIC: Equips de llengua, interculturalitat i cohesió social

CRP: Centres de recursos pedagògics

SEE: Serveis educatius específics

CREDA: Centre de recursos educatius per a l'alumnat amb discapacitat auditiva i trastorns de la comunicació i el llenguatge

SEEM: Servei educatiu de suport per a l'alumnat amb discapacitat motriu

SEETDIC: Servei educatiu de suport per a l'alumnat amb trastorns del desenvolupament i de la conducta

CREDV: Centre de recursos educatius per a l'alumnat amb discapacitat visual

Serveis Territorials al Maresme-Vallès Oriental

Unitats en centres d'educació especial i unitats de suport en centres ordinaris

Previsió per a l'any 2015

Zones	Àmbits territorials	Unitats en centres d'educació especial	Unitats de suport (USEE + agrupaments de sords) en centres ordinaris	Professionals de suport en el centre	Centres d'educació especial de referència	Serveis i programes externs
1	Maresme	33 Ed. bàsica 5 Ed. postobligatòria	20 Ed. bàsica 2 Ed. postobligatòria	<ul style="list-style-type: none"> MEE (primària) MPT (secundària) MALL Professorat de psicologia i pedagogia (secundària) Monitors/ores de suport 	1 Baix Maresme 1 Alt Maresme	<ul style="list-style-type: none"> SEZ (EAP/ELIC/CRP) SEE (CREDA/SEEM/SEETDIC/CREDEV) PES
2	Vallès Oriental	32 Ed. bàsica 5 Ed. postobligatòria	21 Ed. bàsica 2 Ed. postobligatòria		1 Granollers/St. Celoni 1 Mollet	

MEE: Mestre/a d'educació especial

MPT: Mestre/a de pedagogia terapèutica

MALL: Mestre/a especialista en audició i llenguatge

Monitors/ores de suport: auxiliar de suport per a l'autonomia de l'alumnat

Centre d'educació especial de referència: centre de suport per a l'educació inclusiva en centres ordinaris de la zona

SEZ: Serveis educatius de zona

EAP: Equips d'assessorament i orientació psicopedagògica

ELIC: Equips de llengua, interculturalitat i cohesió social

CRP: Centres de recursos pedagògics

SEE: Serveis educatius específics

CREDA: Centre de recursos educatius per a l'alumnat amb discapacitat auditiva i trastorns de la comunicació i el llenguatge

SEEM: Servei educatiu de suport per a l'alumnat amb discapacitat motriu

SEETDIC: Servei educatiu de suport per a l'alumnat amb trastorns del desenvolupament i de la conducta

CREDEV: Centre de recursos educatius per a l'alumnat amb discapacitat visual

PES: Programes específics de suport

Serveis Territorials a la Catalunya Central

Unitats en centres d'educació especial i unitats de suport en centres ordinaris

Any 2008

Zones	Àmbits territorials	Unitats en centres d'educació especial		Unitats de suport (USEE + agrupaments de sords) en centres ordinaris		Professionals de suport en el centre	Centres d'educació especial de referència	Serveis i programes externs
		8 Ed. bàsica 2 Ed. postobligatòria	3 Ed. bàsica	13 Ed. bàsica	8 Ed. bàsica			
1	Anoia							
2	Bages Solsonès Castellcir Castellterçol La Granera Sant Quirze Safaja					<ul style="list-style-type: none"> • MEE (primària) • MPT (secundària) • MALL • Professorat de psicologia i pedagogia (secundària) • Monitors/ores de suport 		<ul style="list-style-type: none"> • SEZ (EAP/ELIC/CRP) • SEE (CREDA/CREDV)
3	Osona	10 Ed. bàsica	4 Ed. bàsica					
4	Berguedà	4 Ed. bàsica						

MEE: Mestre/a d'educació especial

MPT: Mestre/a de pedagogia terapèutica

MALL: Mestre/a especialista en audició i llenguatge

Monitors/ores de suport: auxiliar de suport per a l'autonomia de l'alumnat

Centre d'educació especial de referència: centre de suport per a l'educació inclusiva en centres ordinaris de la zona

SEZ: Serveis educatius de zona

EAP: Equips d'assessorament i orientació psicopedagògica

ELIC: Equips de llengua, interculturalitat i cohesió social

CRP: Centres de recursos pedagògics

SEE: Serveis educatius específics

CREDA: Centre de recursos educatius per a l'alumnat amb discapacitat auditiva i trastorns de la comunicació i el llenguatge

CREDV: Centre de recursos educatius per a l'alumnat amb discapacitat visual

Serveis Territorials a la Catalunya Central

Unitats en centres d'educació especial i unitats de suport en centres ordinaris

Previsió per a l'any 2015

Zones	Àmbits territorials	Unitats en centres d'educació especial	Unitats de suport (USEE + agrupaments de sords) en centres ordinaris	Professionals de suport en el centre	Centres d'educació especial de referència	Serveis i programes externs
1	Anoia	5 Ed. bàsica 1 Ed. postobligatòria	6 Ed. bàsica 1 Ed. postobligatòria	• MEE (primària) • MPT (secundària) • MALL	1 Anoia	• SEZ (EAP/ELIC/CRP) • SEE (CREDA/SEEM/SEETDIC/CREDEV) • PES
2	Bages Solsonès Castellcir Castellterçol La Granera Sant Quirze Safaja	14 Ed. bàsica 1 Ed. postobligatòria	12 Ed. bàsica 3 Ed. postobligatòria	• Professorat de psicologia i pedagogia (secundària) • Monitors/ores de suport	1 Bages/Solsonès/ Castellcir/Castellterçol/ La Granera/Sant Quirze Safaja	
3	Osona	10 Ed. bàsica 1 Ed. postobligatòria	10 Ed. bàsica 2 Ed. postobligatòria		1 Osona	
4	Berguedà	3 Ed. bàsica 1 Ed. postobligatòria	3 Ed. bàsica		1 Berguedà	

MEE: Mestre/a d'educació especial

MPT: Mestre/a de pedagogia terapèutica

MALL: Mestre/a especialista en audició i llenguatge

Monitors/ores de suport: auxiliar de suport per a l'autonomia de l'alumnat

Centre d'educació especial de referència: centre de suport per a l'educació inclusiva en centres ordinaris de la zona

SEZ: Serveis educatius de zona

EAP: Equips d'assessorament i orientació psicopedagògica

ELIC: Equips de llengua, interculturalitat i cohesió social

CRP: Centres de recursos pedagògics

SEE: Serveis educatius específics

CREDA: Centre de recursos educatius per a l'alumnat amb discapacitat auditiva i trastorns de la comunicació i el llenguatge

SEEM: Servei educatiu de suport per a l'alumnat amb discapacitat motriu

SEETDIC: Servei educatiu de suport per a l'alumnat amb trastorns del desenvolupament i de la conducta

CREDEV: Centre de recursos educatius per a l'alumnat amb discapacitat visual

PES: Programes específics de suport

Serveis Territorials al Baix Llobregat

Unitats en centres d'educació especial i unitats de suport en centres ordinaris

Any 2008

Zones	Àmbits territorials	Unitats en centres d'educació especial	Unitats de suport (USEE + agrupaments de sords) en centres ordinaris	Professionals de suport en el centre	Centres d'educació especial de referència	Serveis i programes externs
1	Collbató Olesa Esparreguera Abreira Sant Esteve Sesrovires Martorell Castellví de Rosanes	11 Ed. bàsica	1 Ed. bàsica	<ul style="list-style-type: none"> MEE (primària) MPT (secundària) MALL Professorat de psicologia i pedagogia (secundària) Monitors/ores de suport 		<ul style="list-style-type: none"> SEZ (EAP/ELIC/CRP) SEE (CREDA/SEEM/ CREDV)
2	Cornellà Esplugues Molins de Rei El Papiol Sant Feliu de Llobregat Sant Joan Despí Sant Just Desvern	32 Ed. bàsica 4 Ed. postobligatòria	12 Ed. bàsica			
3	Cervelló Corbera de Llobregat La Palma de Cervelló Pallejà Sant Andreu de la Barca Sant Boi de Llobregat Sant Vicenç dels Horts Santa Coloma de Cervelló Torrelles de Llobregat Vallirana	30 Ed. bàsica	9 Ed. bàsica			
4	Begues Castelldefels Gavà El Prat de Llobregat Sant Climent de Llobregat Viladecans	14 Ed. bàsica 2 Ed. postobligatòria	18 Ed. bàsica			

MEE: Mestre/a d'educació especial

MPT: Mestre/a de pedagogia terapèutica

MALL: Mestre/a especialista en audició i llenguatge

Monitors/ores de suport: auxiliar de suport per a l'autonomia de l'alumnat

Centre d'educació especial de referència: centre de suport per a l'educació inclusiva en centres ordinaris de la zona

SEZ: Serveis educatius de zona

EAP: Equips d'assessorament i orientació psicopedagògica

ELIC: Equips de llengua, interculturalitat i cohesió social

CRP: Centres de recursos pedagògics

SEE: Serveis educatius específics

CREDA: Centre de recursos educatius per a l'alumnat amb discapacitat auditiva i trastorns de la comunicació i el llenguatge

SEEM: Servei educatiu de suport per a l'alumnat amb discapacitat motriu

CREDV: Centre de recursos educatius per a l'alumnat amb discapacitat visual

Serveis Territorials al Baix Llobregat

Unitats en centres d'educació especial i unitats de suport en centres ordinaris

Previsió per a l'any 2015

Zones	Àmbits territorials	Unitats en centres d'educació especial	Unitats de suport (USEE + agrupaments de sords) en centres ordinaris	Professionals de suport en el centre	Centres d'educació especial de referència	Serveis i programes externs
1	Collbató Olesa Esparreguera Abreia Sant Esteve Sesrovires Martorell Castellví de Rosanes	10 Ed. bàsica 1 Ed. postobligatòria	6 Ed. bàsica 1 Ed. postobligatòria	<ul style="list-style-type: none"> MEE (primària) MPT (secundària) MALL Professorat de psicologia i pedagogia (secundària) Monitors/ores de suport 	1 Baix Llobregat Nord	<ul style="list-style-type: none"> SEZ (EAP/ELIC/CRP) SEE (CREDA/SEEM/SEETDIC/CREVD) PES
2	Cornellà Espulgues de Llobregat Molins de Rei El Papiol Sant Feliu de Llobregat Sant Joan Despí Sant Just Desvern	18 Ed. bàsica 10 Ed. postobligatòria	20 Ed. bàsica		1 Cornellà 1 Esquerra Llobregat	
3	Cervelló Corbera de Llobregat La Palma de Cervelló Pallejà Sant Andreu de la Barca Sant Boi de Llobregat Sant Vicenç dels Horts Santa Coloma de Cervelló Torrelles de Llobregat Vallirana	24 Ed. bàsica 3 Ed. postobligatòria	18 Ed. bàsica 1 Ed. postobligatòria		1 Sant Boi 1 Dreta Llobregat	
4	Begues Castelldefels Gavà El Prat de Llobregat Sant Climent de Llobregat Viladecans	14 Ed. bàsica 2 Ed. postobligatòria	21 Ed. bàsica 2 Ed. postobligatòria		1 Marina	

MEE: Mestre/a d'educació especial
 EAP: Mestre/a de pedagogia terapèutica
 ELIC: Mestre/a especialista en audició i llenguatge
 CRP: Monitors/ores de suport per a l'autonomia de l'alumnat
 CREDA: Centre de suport per a l'educació inclusiva en centres ordinaris de la zona

SEE: Serveis educatius específics
 CREDA: Centre de recursos educatius per a l'alumnat amb discapacitat auditiva i trastorns de la comunicació i el llenguatge
 SEEM: Servei educatiu de suport per a l'alumnat amb discapacitat motriu
 SEETDIC: Servei educatiu de suport per a l'alumnat amb trastorns del desenvolupament i de la conducta
 CREVD: Centre de recursos educatius per a l'alumnat amb discapacitat visual
 PES: Programes específics de suport

SEZ: Serveis educatius de zona
 EAP: Equips d'assessorament i orientació psicopedagògica
 ELIC: Equips de llengua, interculturalitat i cohesió social
 CRP: Centres de recursos pedagògics

Serveis Territorials al Vallès Occidental

Unitats en centres d'educació especial i unitats de suport en centres ordinaris

Any 2008

Zones	Àmbits territorials	Unitats en centres d'educació especial	Unitats de suport (USEE + agrupaments de sords) en centres ordinaris	Professionals de suport en el centre	Centres d'educació especial de referència	Serveis i programes externs
1	Castellar del Vallès Palau-Solità i Plegamans Polinyà Sant Llorenç Savall Sentmenat Sabadell Sant Quirze del Vallès	31 Ed. bàsica 4 Ed. postobligatòria	12 Ed. bàsica	<ul style="list-style-type: none"> MEE (primària) MPT (secundària) MALL Professorat de psicologia i pedagogia (secundària) Monitors/ores de suport 		<ul style="list-style-type: none"> SEZ (EAP/ELIC/CRP) SEE (CREDA/SEETDIC/CREDV)
2	Castellbisbal Rubi Terrassa Matadepera Rellinars Ullastrell Vacarisses Viladecavalls	47 Ed. bàsica 6 Ed. postobligatòria	13 Ed. bàsica			
3	Badia del Vallès Barberà del Vallès Cerdanyola del Vallès Montcada i Reixac Ripollet Santa Perpètua de la Mogoda Sant Cugat del Vallès	26 Ed. bàsica 9 Ed. postobligatòria	13 Ed. bàsica			

MEE: Mestre/a d'educació especial

MPT: Mestre/a de pedagogia terapèutica

MALL: Mestre/a especialista en audició i llenguatge

Monitors/ores de suport: auxiliar de suport per a l'autonomia de l'alumnat

SEE: Serveis educatius específics

CREDA: Centre de recursos educatius per a l'alumnat amb discapacitat auditiva i trastorns

SEETDIC: Servei educatiu de suport per a l'alumnat amb trastorns del desenvolupament i de la

conduïda

CREDV: Centre de recursos educatius per a l'alumnat amb discapacitat visual

Centre d'educació especial de referència: centre de suport per a l'educació inclusiva en centres ordinaris de la zona

SEZ: Serveis educatius de zona

EAP: Equips d'assessorament i orientació psicopedagògica

ELIC: Equips de llengua, interculturalitat i cohesió social

CRP: Centres de recursos pedagògics

Serveis Territorials al Vallès Occidental

Unitats en centres d'educació especial i unitats de suport en centres ordinaris

Previsió per a l'any 2015

Zones	Àmbits territorials	Unitats en centres d'educació especial	Unitats de suport (USEE + agrupaments de sords) en centres ordinaris	Professionals de suport en el centre	Centres d'educació especial de referència	Serveis i programes externs
1	Castellar del Vallès Palau-Solità i Plegamans Polinyà Sant Llorenç Savall Sentmenat Sabadell Sant Quirze del Vallès	27 Ed. bàsica 4 Ed. postobligatòria	21 Ed. bàsica 3 Ed. postobligatòria	<ul style="list-style-type: none"> MEE (primària) MPT (secundària) MALL Professorat de psicologia i pedagogia (secundària) Monitors/ores de suport 	1 Vallès Occidental Est	<ul style="list-style-type: none"> SEZ (EAP/ELIC/CRP) SEE (CREDA/SEEM/SEETDIC/CREDV) PES
2	Castellbisbal Rubí Terrassa Matadepera Rellinars Ullastrell Vacarisses Viladecavalls	38 Ed. bàsica 5 Ed. postobligatòria	22 Ed. bàsica 3 Ed. postobligatòria		1 Vallès Occidental Oest 1 Rubí	
3	Badia del Vallès Barberà del Vallès Cerdanyola del Vallès Montcada i Reixac Ripollet Santa Perpètua de la Mogoda Sant Cugat del Vallès	18 Ed. bàsica 6 Ed. postobligatòria	22 Ed. bàsica 3 Ed. postobligatòria		1 Vallès Occidental Sud 1 Sant Cugat del Vallès	

MEE: Mestre/a d'educació especial

MPT: Mestre/a de pedagogia terapèutica

MALL: Mestre/a especialista en audició i llenguatge

Monitors/ores de suport: auxiliar de suport per a l'autonomia de l'alumnat

Centre d'educació especial de referència: centre de suport per a l'educació inclusiva en centres ordinaris de la zona

SEZ: Serveis educatius de zona

EAP: Equips d'assessorament i orientació psicopedagògica

ELIC: Equips de llengua, interculturalitat i cohesió social

CRP: Centres de recursos pedagògics

SEE: Serveis educatius específics

CREDA: Centre de recursos educatius per a l'alumnat amb discapacitat auditiva i trastorns de la comunicació i el llenguatge

SEEM: Servei educatiu de suport per a l'alumnat amb discapacitat motriu

SEETDIC: Servei educatiu de suport per a l'alumnat amb trastorns del desenvolupament i de la conducta

CREDV: Centre de recursos educatius per a l'alumnat amb discapacitat visual

PES: Programes específics de suport

Serveis Territorials a Girona

Unitats en centres d'educació especial i unitats de suport en centres ordinaris

Any 2008

Zones	Àmbits territorials	Unitats en centres d'educació especial		Unitats de suport (USEE + agrupaments de sords) en centres ordinaris		Professionals de suport en el centre	Centres d'educació especial de referència	Serveis i programes externs
		26 Ed. bàsica 2 Ed. postobligatòria	7 Ed. bàsica	64 Ed. bàsica 2 Ed. postobligatòria	12 Ed. bàsica			
1	Alt Empordà Baix Empordà					<ul style="list-style-type: none"> MEE (primària) MPT (secundària) MALL 		<ul style="list-style-type: none"> SEZ (EAP/ELIC/CRP) SEE (CREDA/SEEM/SEETDIC/CREDEV)
2	Gironès Pla de l'Estany Selva					<ul style="list-style-type: none"> Professorat de psicologia i pedagogia (secundària) Monitors/ores de suport 		
3	Cerdanya Ripollès Garrotxa	11 Ed. bàsica 1 Ed. postobligatòria	7 Ed. bàsica					

MEE: Mestre/a d'educació especial

MPT: Mestre/a de pedagogia terapèutica

MALL: Mestre/a especialista en audició i llenguatge

Monitors/ores de suport: auxiliar de suport per a l'autonomia de l'alumnat

Centre d'educació especial de referència: centre de suport per a l'educació inclusiva en centres ordinaris de la zona

SEZ: Serveis educatius de zona

EAP: Equips d'assessorament i orientació psicopedagògica

ELIC: Equips de llengua, interculturalitat i cohesió social

CRP: Centres de recursos pedagògics

SEE: Serveis educatius específics

CREDA: Centre de recursos educatius per a l'alumnat amb discapacitat auditiva i trastorns de la comunicació i el llenguatge

SEEM: Servei educatiu de suport per a l'alumnat amb discapacitat motriu

SEETDIC: Servei educatiu de suport per a l'alumnat amb trastorns del desenvolupament i de la conducta

CREDEV: Centre de recursos educatius per a l'alumnat amb discapacitat visual

Serveis Territorials a Girona

Unitats en centres d'educació especial i unitats de suport en centres ordinaris

Previsió per a l'any 2015

Zones	Àmbits territorials	Unitats en centres d'educació especial	Unitats de suport (USEE + agrupaments de sords) en centres ordinaris	Professionals de suport en el centre	Centres d'educació especial de referència	Serveis i programes externs
1	Alt Empordà Baix Empordà	17 Ed. bàsica 3 Ed. postobligatòria	18 Ed. bàsica 3 Ed. postobligatòria	<ul style="list-style-type: none"> MEE (primària) MPT (secundària) MALL Professorat de psicologia i pedagogia (secundària) Monitors/ores de suport 	1 Alt Empordà 1 Baix Empordà	<ul style="list-style-type: none"> SEZ (EAP/ELIC/CRP) SEE (CREDA/SEEM/SEETDIC/CREDEV) PES
2	Gironès Pla de l'Estany Selva	43 Ed. bàsica 6 Ed. postobligatòria	30 Ed. bàsica 4 Ed. postobligatòria		1 Gironès/Pla de l'Estany 1 Selva	
3	Cerdanya Ripollès Garrotxa	8 Ed. bàsica 2 Ed. postobligatòria	11 Ed. bàsica 1 Ed. postobligatòria		1 Ripollès/Cerdanya 1 Garrotxa	

MEE: Mestre/a d'educació especial

MPT: Mestre/a de pedagogia terapèutica

MALL: Mestre/a especialista en audició i llenguatge

Monitors/ores de suport: auxiliar de suport per a l'autonomia de l'alumnat

Centre d'educació especial de referència: centre de suport per a l'educació inclusiva en centres ordinaris de la zona

SEZ: Serveis educatius de zona

EAP: Equips d'assessorament i orientació psicopedagògica

ELIC: Equips de llengua, interculturalitat i cohesió social

CRP: Centres de recursos pedagògics

SEE: Serveis educatius específics

CREDA: Centre de recursos educatius per a l'alumnat amb discapacitat auditiva i trastorns de la comunicació i el llenguatge

SEEM: Servei educatiu de suport per a l'alumnat amb discapacitat motriu

SEETDIC: Servei educatiu de suport per a l'alumnat amb trastorns del desenvolupament i de la conducta

CREDEV: Centre de recursos educatius per a l'alumnat amb discapacitat visual

PES: Programes específics de suport

Serveis Territorials a Lleida

Unitats en centres d'educació especial i unitats de suport en centres ordinaris

Any 2008

Zones	Àmbits territorials	Unitats en centres d'educació especial	Unitats de suport (USEE + agrupaments de sords) en centres ordinaris	Professionals de suport en el centre	Centres d'educació especial de referència	Serveis i programes externs
1	Vall d'Aran Alta Ribagorça Pallars Jussà Pallars Sobirà Alt Urgell Cerdanya		9 Ed. bàsica	<ul style="list-style-type: none"> MEE (primària) MPT (secundària) MALL Professorat de psicologia i pedagogia (secundària) Monitors/ores de suport 		<ul style="list-style-type: none"> SEZ (EAP/ELIC/CRP) SEE (CREDA/SEEM/CREDEV)
2	Noguera Segarra Urgell	7 Ed. bàsica	3 Ed. bàsica			
3	Segrià Les Garrigues Pla d'Urgell	30 Ed. bàsica 10 Ed. postobligatòria	5 Ed. bàsica 1 Ed. postobligatòria			

MEE: Mestre/a d'educació especial

MPT: Mestre/a de pedagogia terapèutica

MALL: Mestre/a especialista en audició i llenguatge

Monitors/ores de suport: auxiliar de suport per a l'autonomia de l'alumnat

Centre d'educació especial de referència: centre de suport per a l'educació inclusiva en centres ordinaris de la zona

SEZ: Serveis educatius de zona

EAP: Equips d'assessorament i orientació psicopedagògica

ELIC: Equips de llengua, interculturalitat i cohesió social

CRP: Centres de recursos pedagògics

SEE: Serveis educatius específics

CREDA: Centre de recursos educatius per a l'alumnat amb discapacitat auditiva i trastorns de la comunicació i el llenguatge

SEEM: Servei educatiu de suport per a l'alumnat amb discapacitat motriu

CREDEV: Centre de recursos educatius per a l'alumnat amb discapacitat visual

Serveis Territorials a Lleida

Unitats en centres d'educació especial i unitats de suport en centres ordinaris

Previsió per a l'any 2015

Zones	Àmbits territorials	Unitats en centres d'educació especial	Unitats de suport (USEE + agrupaments de sords) en centres ordinaris	Professionals de suport en el centre	Centres d'educació especial de referència	Serveis i programes externs
1	Vall d'Aran Alta Ribagorça Pallars Jussà Pallars Sobirà Alt Urgell Cerdanya		10 Ed. bàsica 1 Ed. postobligatòria	<ul style="list-style-type: none"> MEE (primària) MPT (secundària) MALL Professorat de psicologia i pedagogia (secundària) Monitors/ores de suport 		<ul style="list-style-type: none"> SEZ (EAP/ELIC/CRP) SEE (CREDA/SEEM/SEETDIC/CREDEV) PES
2	Noguera Segarra Urgell	3 Ed. bàsica 2 Ed. postobligatòria	7 Ed. bàsica 1 Ed. postobligatòria		1 Noguera 1 Urgell/Segarra	
3	Segrià Les Garrigues Pla d'Urgell	18 Ed. bàsica 7 Ed. postobligatòria	15 Ed. bàsica 4 Ed. postobligatòria		1 Pla d'Urgell 2 Segrià/Les Garrigues	

MEE: Mestre/a d'educació especial

MPT: Mestre/a de pedagogia terapèutica

MALL: Mestre/a especialista en audició i llenguatge

Monitors/ores de suport: auxiliar de suport per a l'autonomia de l'alumnat

Centre d'educació especial de referència: centre de suport per a l'educació inclusiva en centres ordinaris de la zona

SEZ: Serveis educatius de zona

EAP: Equips d'assessorament i orientació psicopedagògica

ELIC: Equips de llengua, interculturalitat i cohesió social

CRP: Centres de recursos pedagògics

SEE: Serveis educatius específics

CREDA: Centre de recursos educatius per a l'alumnat amb discapacitat auditiva i trastorns de la comunicació i el llenguatge

SEEM: Servei educatiu de suport per a l'alumnat amb discapacitat motriu

SEETDIC: Servei educatiu de suport per a l'alumnat amb trastorns del desenvolupament i de la conducta

CREDEV: Centre de recursos educatius per a l'alumnat amb discapacitat visual

PES: Programes específics de suport

Serveis Territorials a Tarragona

Unitats en centres d'educació especial i unitats de suport en centres ordinaris

Any 2008

Zones	Àmbits territorials	Unitats en centres d'educació especial		Unitats de suport (USEE + agrupaments de sords) en centres ordinaris		Professionals de suport en el centre	Centres d'educació especial de referència	Serveis i programes externs
		11 Ed. bàsica	15 Ed. bàsica	6 Ed. bàsica	3 Ed. bàsica			
1	Alt Camp Baix Penedès Conca de Barberà					<ul style="list-style-type: none"> MEE (primària) MPT (secundària) MALL 		<ul style="list-style-type: none"> SEZ (EAP/ELIC/CRP) SEE (CREDA/CREDV)
2	Baix Camp Priorat	12 Ed. bàsica 3 Ed. postobligatòria				<ul style="list-style-type: none"> Professorat de psicologia i pedagogia (secundària) Monitors/ores de suport 		
3	Tarragonès	28 Ed. bàsica 8 Ed. postobligatòria						

MEE: Mestre/a d'educació especial

MPT: Mestre/a de pedagogia terapèutica

MALL: Mestre/a especialista en audició i llenguatge

Monitors/ores de suport: auxiliar de suport per a l'autonomia de l'alumnat

Centre d'educació especial de referència: centre de suport per a l'educació inclusiva en centres ordinaris de la zona

SEZ: Serveis educatius de zona

EAP: Equips d'assessorament i orientació psicopedagògica

ELIC: Equips de llengua, interculturalitat i cohesió social

CRP: Centres de recursos pedagògics

SEE: Serveis educatius específics

CREDA: Centre de recursos educatius per a l'alumnat amb discapacitat auditiva i trastorns de la comunicació i el llenguatge

CREDV: Centre de recursos educatius per a l'alumnat amb discapacitat visual

Serveis Territorials a Tarragona

Unitats en centres d'educació especial i unitats de suport en centres ordinaris

Previsió per a l'any 2015

Zones	Àmbits territorials	Unitats en centres d'educació especial	Unitats de suport (USEE + agrupaments de sords) en centres ordinaris	Professionals de suport en el centre	Centres d'educació especial de referència	Serveis i programes externs
1	Alt Camp Baix Penedès Conca de Barberà		27 Ed. bàsica 3 Ed. postobligatòria	<ul style="list-style-type: none"> MEE (primària) MPT (secundària) MALL Professorat de psicologia i pedagogia (secundària) Monitors/ores de suport 	1 Alt Camp/Baix Penedès/Conca de Barberà	<ul style="list-style-type: none"> SEZ (EAP/ELIC/CRP) SEE (CREDA/SEEM/SEETDIC/CREDV) PES
2	Baix Camp Priorat	12 Ed. bàsica 3 Ed. postobligatòria	12 Ed. bàsica 2 Ed. postobligatòria		1 Baix Camp/Priorat	
3	Tarragonès	25 Ed. bàsica 7 Ed. postobligatòria	18 Ed. bàsica 2 Ed. postobligatòria		2 Tarragonès	

MEE: Mestre/a d'educació especial

MPT: Mestre/a de pedagogia terapèutica

MALL: Mestre/a especialista en audició i llenguatge

Monitors/ores de suport: auxiliar de suport per a l'autonomia de l'alumnat

Centre d'educació especial de referència: centre de suport per a l'educació inclusiva en centres ordinaris de la zona

SEZ: Serveis educatius de zona

EAP: Equips d'assessorament i orientació psicopedagògica

ELIC: Equips de llengua, interculturalitat i cohesió social

CRP: Centres de recursos pedagògics

SEE: Serveis educatius específics

CREDA: Centre de recursos educatius per a l'alumnat amb discapacitat auditiva i trastorns de la comunicació i el llenguatge

SEEM: Servei educatiu de suport per a l'alumnat amb discapacitat motriu

SEETDIC: Servei educatiu de suport per a l'alumnat amb trastorns del desenvolupament i de la conducta

CREDV: Centre de recursos educatius per a l'alumnat amb discapacitat visual

PES: Programes específics de suport

Serveis Territorials a les Terres de l'Ebre

Unitats en centres d'educació especial i unitats de suport en centres ordinaris

Any 2008

Zones	Àmbits territorials	Unitats en centres d'educació especial	Unitats de suport (USEE + agrupaments de sords) en centres ordinaris	Professionals de suport en el centre	Centres d'educació especial de referència	Serveis i programes externs
1	Baix Ebre	11 Ed. bàsica 4 Ed. postobligatòria	4 Ed. bàsica	<ul style="list-style-type: none"> MEE (primària) MPT (secundària) MALL Professorat de psicologia i pedagogia (secundària) Monitors/ores de suport 		<ul style="list-style-type: none"> SEZ (EAP/ELIC/CRP) SEE (CREDA/CREDV)
2	Montsià	4 Ed. bàsica	5 Ed. bàsica			
3	Ribera d'Ebre Terra Alta	4 Ed. bàsica	1 Ed. bàsica			

MEE: Mestre/a d'educació especial

MPT: Mestre/a de pedagogia terapèutica

MALL: Mestre/a especialista en audició i llenguatge

Monitors/ores de suport: auxiliar de suport per a l'autonomia de l'alumnat

Centre d'educació especial de referència: centre de suport per a l'educació inclusiva en centres ordinaris de la zona

SEZ: Serveis educatius de zona

EAP: Equips d'assessorament i orientació psicopedagògica

ELIC: Equips de llengua, interculturalitat i cohesió social

CRP: Centres de recursos pedagògics

SEE: Serveis educatius específics

CREDA: Centre de recursos educatius per a l'alumnat amb discapacitat auditiva i trastorns de la comunicació i el llenguatge

CREDV: Centre de recursos educatius per a l'alumnat amb discapacitat visual

Serveis Territorials a les Terres de l'Ebre

Unitats en centres d'educació especial i unitats de suport en centres ordinaris

Previsió per a l'any 2015

Zones	Àmbits territorials	Unitats en centres d'educació especial	Unitats de suport (USEE + agrupaments de sords) en centres ordinaris	Professionals de suport en el centre	Centres d'educació especial de referència	Serveis i programes externs
1	Baix Ebre	7 Ed. bàsica 2 Ed. postobligatòria	8 Ed. bàsica 1 Ed. postobligatòria	<ul style="list-style-type: none"> MEE (primària) MPT (secundària) MALL Professorat de psicologia i pedagogia (secundària) Monitors/ores de suport 	1 Baix Ebre	<ul style="list-style-type: none"> SEZ (EAP/ELIC/CRP) SEE (CREDA/SEEM/SEETDIC/CREDV) PES
2	Montsià	3 Ed. bàsica 1 Ed. postobligatòria	6 Ed. bàsica 1 Ed. postobligatòria		1 Montsià	
3	Ribera d'Ebre Terra Alta	2 Ed. bàsica 1 Ed. postobligatòria	1 Ed. bàsica		1 Ribera d'Ebre/Terra Alta	

MEE: Mestre/a d'educació especial

MPT: Mestre/a de pedagogia terapèutica

MALL: Mestre/a especialista en audició i llenguatge

Monitors/ores de suport: auxiliar de suport per a l'autonomia de l'alumnat

Centre d'educació especial de referència: centre de suport per a l'educació inclusiva en centres ordinaris de la zona

SEZ: Serveis educatius de zona

EAP: Equips d'assessorament i orientació psicopedagògica

ELIC: Equips de llengua, interculturalitat i cohesió social

CRP: Centres de recursos pedagògics

SEE: Serveis educatius específics

CREDA: Centre de recursos educatius per a l'alumnat amb discapacitat auditiva i trastorns de la comunicació i el llenguatge

SEEM: Servei educatiu de suport per a l'alumnat amb discapacitat motriu

SEETDIC: Servei educatiu de suport per a l'alumnat amb trastorns del desenvolupament i de la conducta

CREDV: Centre de recursos educatius per a l'alumnat amb discapacitat visual

PES: Programes específics de suport