



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura,
Letterature e Psicologia

Dottorato di Ricerca in
Scienze della Formazione e Psicologia

UVIC

UNIVERSITAT DE VIC
UNIVERSITAT CENTRAL
DE CATALUNYA

Escola de Doctorat

Programa de Doctorat en
Innovació i Intervenció Educatives

Cap a una escola inclusiva.

Una recerca *mixed methods* sobre els enfocaments
culturals, les polítiques de gestió i les pràctiques
organitzatives per a una educació inclusiva



Tesi doctoral

Doctoranda Marianna Piccioli

Director de tesi Giuliano Franceschini
Jesús Soldevila Pérez

Anys 2015/2018

Índex

| | |
|--|-----------|
| Introducció | 2 |
| 1. Marc teòric | 3 |
| 2. Estudi | 7 |
| 2.1. Estudi realitzat a la Toscana | 10 |
| 2.1.1. <i>Focus Group</i> | 11 |
| 2.1.2. <i>Index for Inclusion</i> | 13 |
| 2.1.2. Qüestionari general | 13 |
| 2.1.3. Documentació | 14 |
| 2.2. Estudi realitzat a Catalunya | 15 |
| 3. Resultats i interpretació dels resultats | 17 |
| 3.1. Resultats de l'estudi a la Toscana | 17 |
| 3.2. Resultats de l'estudi a Catalunya | 21 |
| 3.3. Interpretació dels resultats | 24 |
| Conclusions | 33 |
| Bibliografia | 36 |
| Agraïments | 41 |

Introducció

Quins són els enfocaments culturals, les polítiques de gestió i les pràctiques organitzatives que fan que una institució educativa sigui inclusiva? Aquesta és la pregunta a la qual intentem donar resposta amb aquesta investigació, fent servir l'element comparatiu entre el sistema escolar italià i el català. Aquesta recerca s'ha dut a terme amb una cotutorització entre la Universitat de Florència i la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya. En l'elecció del lloc per a la recerca va ser determinant, per una banda, la sòlida relació que existeix amb l'universitat de Vic-UCC, i per l'altra, l'enfocament cap a una educació inclusiva que el grup de recerca – Grup de Recerca Sobre Atenció a la Diversitat (GRAD) – amb el que he col·laborat durant un any proposa.

Dins d'aquest treball s'analitzen particularment els processos de gestió per tal d'identificar les bones pràctiques que caracteritzen l'escola inclusiva, tenint en compte que “l'escola, fins i tot quan és complexa i condicionada des de l'exterior, segueix sent bàsicament un dispositiu raonablement governat amb intencionalitat per part dels subjectes responsables de la seva gestió” (Calvani, 2009, p. 95).

Aquest treball de recerca es basa principalment en tres línies teòriques de referència. En primer lloc, l'educació inclusiva en coherència amb l'enfocament dels *Disability Studies*; autonomia i lideratge per a la inclusió i els processos d'autoavaluació i automillora com a desenvolupament inclusiu de l'escola d'acord amb la perspectiva que proposa l'*Index for Inclusion*.

1. Marc teòric

Avançar cap a una educació inclusiva implica la necessitat d'una primera elecció entre dues perspectives que corresponen, fonamentalment, a diferents models educatius.

La primera resulta d'un paradigma de tipus exclusivament mèdic-individual i posa al centre de la seva reflexió el procés d'intervenció dirigit a l'alumnat amb discapacitat o qualsevol altra forma de necessitat educativa especial, individuuant solucions d'intervenció destinades exclusivament a dits destinataris. El focus són els elements considerats patològics i les accions educatives seran de rehabilitació i compensatòries, accions ofertes en contextos educatius de tipus especial i destinats només a l'alumnat amb necessitats educatives especials.

La segona visió, de caràcter sistèmic, situa el sistema educatiu al centre de la reflexió, amb l'objectiu de crear comunitats d'aprenentatge que eduquin a tots els alumnes. En aquest cas, el focus s'allunya de considerar només aspectes mèdics i es dirigeix cap al desenvolupament del potencial de la persona. La intervenció educativa, dins del sistema escolar ordinari, serà dirigida a tot l'alumnat, no només als alumnes definits amb necessitats educatives especials; en l'organització escolar i en els entorns d'aprenentatge individual es promouran canvis substancials per tal que es converteixin en entorns inclusius. Aquesta perspectiva a Itàlia s'ha traduït en l'anomenada inclusió plena, també considerada "*la via italiana all'inclusione scolastica*"¹ que té arrels profundes al nostre país ja presents en la Constitució de la República Italiana.

Aquesta darrera perspectiva és la que ens interessa abordar, amb l'objectiu d'identificar els enfocaments culturals, les polítiques de gestió i les pràctiques d'organització més eficaces que els equips directius del centres educatius, els i les mestres i els i les especialistes han de tenir en compte per tal de avançar cap a una escola inclusiva.

El primer capítol d'aquesta tesi aborda l'evolució de l'educació inclusiva a nivell supranacional, examinant els diferents enfocaments que determinen els diferents

¹ "La via italiana per la inclusió escolar". L'expressió es va utilitzar com a títol d'un seminari que va tenir lloc el 6 de desembre de 2012 promogut per MIUR (Ministeri d'Istrució, Universitat i Recerca) durant el qual es van difondre els continguts de la primera directiva BES, que es publicaria el 27 de desembre de 2012 i els múltiples punts presentats al mateix temps de vista per recolzar el nou enfocament. El MIUR, per tant, ha fet una expressió pròpia que sovint s'utilitza per distingir el nostre sistema d'inclusió a nivell internacional. Els materials del seminari es poden trobar al lloc <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/disabilita/inclusione-scolastica> cons. 04/06/2016.

sistemes escolars. A través d'una orientació diacrònica, històrico-normativa s'observa com el procés italià per a l'inclusió escolar identifica els enfocaments inclusius supranacionals, destacant la singularitat i el profund arrelament de l'elecció de la plena inclusió dins del nostre país (Besio & Chinato, 1996; Clough & Corbett, 2000; Medeghini *et al.*, 2013; D'Alessio, Balerna & Mainardi, 2014; De Anna L. & Covelli A., 2016; Monceri, 2017; Piccioli, 2017; Goodley *et al.*, 2018).

A continuació, revisem les etapes de l'evolució de la inclusió escolar a Espanya i particularment a Catalunya (Besio & Ott, 1994; Giné, 2000; Pujolàs, 2003, 2006, 2006, 2008; Soldevila Pérez, 2015; Carbonell i Paret, 2017).

El capítol es tanca amb el marc epistemològic dels *Disability Studies* (Oliver, 1990; Charlton, 2000; Slee & Allan, 2001; Thomas, 2007; Barton, 2013; Medeghini *et al.*, 2013; Shakespeare, 2014; Monceri, 2017; Goodley *et al.*, 2018), dels diferents models (*Tabella 1*) proposats per aquests estudis (Pfeiffer, 2002; Goodley 2011, Valtellina E., 2013), incloent els *Critical Disability Studies* (Goodley, 2011), per arribar a les reflexions sobre el sistema designat per a la inclusió dels *Disability Studies Italy* (Medeghini *et al.*, 2013; Bocci *et al.*, 2016; Monceri, 2017; Goodley *et al.*, 2018;).

Després d'elaborar una primera referència de perspectiva sobre la inclusió escolar, cal delinear l'horitzó del lideratge i de l'autonomia escolar (Romei, 2000; Serpieri, 2002; Franceschini, 2003; Barzanò, 2008; Xodo, 2010; Scheens, Mosca & Bolletta, 2011; Franceschini & Russo, 2011; Capperucci, 2013) que pretenem abordar. Comptem amb dues figures diferents de director escolar que cal esmentar. El primer és un director escolar amb un lideratge orientat cap al gestió i la seva atenció va dirigida als aspectes administratius; el segon és un director escolar que vol un lideratge pedagògic (Franceschini & Russo, 2011), adreçat a afavorir els espais d'autonomia en relació amb l'oferta formativa del centre educatiu i de les polítiques escolars.

Aquest últim enfocament, més a prop i funcional a la nostra àrea d'interès, atorga al director escolar una directa competència sobre la formació i es centra principalment en el producte educatiu que l'escola ha d'oferir, com a resultat de les accions realitzades internament, utilitzant els espais d'autonomia disponibles.

Per tant, en una acció renovada de lideratge, el director no desenvoluparà les seves accions només en l'àmbit administratiu, sinó que recuperarà "la idea d'un compromís pedagògic i didàctic del director escolar organitzat al voltant de tres nivells diferents que estan estrictament vinculats entre ells: la coordinació didàctica de les

activitats formatives; la coordinació pedagògica i organitzativa del sistema educatiu de l'institut; la coordinació territorial de l'oferta formativa" (Franceschini, 2011, p. 61), i també un compromís en relació amb la política escolar que es desitgi adoptar a nivell de centre.

El segon capítol, per tant, pretén recollir el marc europeu pel desenvolupament de l'autonomia escolar i la importància de la qualitat de la inclusió com a indicador de qualitat dels sistemes d'ensenyament. Cada país de la UE ha emès les seves pròpies lleis i detallat l'autonomia de les pròpies institucions escolars i, per tant, s'examinen els processos de descentralització del sistema italià i l'espanyol, amb especial referència a l'autonomia territorial de Catalunya. Dins de l'adquisició de l'autonomia dels processos de les institucions educatives, la figura del director exerceix un paper crucial que ha tingut un desenvolupament ben diferent si analitzem els dos països objecte de la nostra investigació. L'última part d'aquest capítol està dedicada als estudis sobre el concepte de lideratge i el perfil del líder inclusiu.

Un dels missatges clau especificats el 2014 per l'Agència Europea per a les Necessitats Educatives Especials afirma que l'educació inclusiva és bona per a tothom, un principi àmpliament suportat dins de l'informe de la mateixa Agència que es mostra a continuació en forma sintètica:

L'educació inclusiva pretén oferir un ensenyament de qualitat a tot l'alumnat. Per aconseguir una escola inclusiva, es necessari el suport de tota la comunitat: des de qui pren les decisions fins als usuaris finals (els i les alumnes i les seves famílies). Es necessita la cooperació a tots els nivells i, a més, totes les parts interessades han de tenir una visió dels resultats a llarg termini – és a dir, quin tipus de joves l'escola i la comunitat crearan. Es necessiten canvis en la terminologia, les actituds i els valors per lluir el valor afegit de la diversitat i la participació equitativa (Agència Europea per a les Necessitats Educatives Especials, 2014, p. 6.).

Per a l'Agència Europea (2014) existeix un estreta relació entre l'educació inclusiva i la qualitat de l'educació per a tot l'alumnat: entendre i intervenir a favor d'aquesta combinació entre inclusió i qualitat ens hauria de permetre tenir una escola inclusiva i de qualitat per a tothom.

Dins d'aquesta visió, com afirma l'Agència Europea per a les Necessitats Educatives Especials (2014) i, com hem posat en relleu durant el desenvolupament d'aquest treball, l'educació inclusiva sembla estar molt vinculada amb els nivells de qualitat de les institucions escolars. Una de les eines que es poden utilitzar per acompanyar el procés de canvi cap a la inclusió escolar i, en conseqüència, a la qualitat

dels sistemes educatius, és el procés d'auto-millora de les institucions educatives amb el qual l'escola i les autoritats educatives autònomes s'han de mesurar.

La qualitat dels processos d'inclusió, els processos d'autoavaluació i de automillora (Barzanò, Mosca & Scheerens 2000; Murrillo Torrecilla, 2003; Allulli, Farinelli & Petrolino, 2013; Capperucci, 2015; Franceschini, 2017) de l'escola són el focus de la tercera secció que conclou amb una revisió dels indicadors i instruments proposats dins de la literatura específica d'aquest àmbit d'estudis per avaluar els nivells de qualitat de la integració/inclusió a les escoles. La revisió (*Tabella 28*) es refereix als indicadors i eines per a l'elaboració – tant supranacional com nacional – i està dissenyada per identificar quins entre aquests concerneixen al concepte d'integració i quins al concepte d'inclusió (Medeghini, 2006; D'alessio *et al.*, 2015).

Entre les eines per a l'avaluació dels nivells qualitius referits a l'inclusió escolar s'analitza, en el capítol quart, l'*Index for Inclusion*, considerat l'únic instrument basat en l'enfocament dels principis propis dels *Disability Studies* i capaç de posar-se al servei del desenvolupament inclusiu de l'escola gràcies a la visió dels seus dos autors, Booth i Ainscow (2000; 2002; 2006; 2011), que consideren la inclusió com un procés continu, potencialment infinit, d'afirmació de valors inclusius a través de la construcció de cultures, polítiques i pràctiques.

2. Estudi

L'objectiu principal d'aquesta recerca és identificar els enfocaments culturals, les polítiques de gestió i les pràctiques organitzatives que fan que una institució educativa sigui inclusiva.

Aquest objectiu s'ha perseguit a través de:

- L'anàlisi de la situació de les escoles-mostra mitjançant l'ús de un qüestionari general;
- La identificació del sistema utilitzat per delegar que el director escolar adopta mitjançant *focus group*;
- L'avaluació del grau d'inclusió de les escoles mitjançant l'ús de l'*Index for Inclusion*;
- L'anàlisi de les referències sobre el concepte d'integració o el concepte d'inclusió en la documentació produïda per part de les escoles.

S'ha adoptat un enfocament *mixed methods* compost, com descriu G. Guest (2013), que ha facilitat dos estudis paral·lels iguals, un estudi a la Toscana i l'altre a Catalunya, cadascun format per tres subestudis. Els dos primers han seguit un disseny seqüencial d'exploració d'acord amb el model per al desenvolupament d'eines; el tercer un disseny paral·lel convergent d'acord amb el patró de triangulació, dissenys descrits per J.W. Creswell i de V.L. Plano Clark (2007), (Plano Clark & Creswell, 2014). Els dos estudis paral·lels han proporcionat les dades per realitzar una comparació dels resultats en les dues àrees en que es va realitzar la investigació per tal d'identificar els resultats més significatius. El diagrama mostrat a la Figura 27 és va repetir dues vegades: una vegada per a l'estudi a la Toscana i l'altra per a l'estudi a Catalunya.

La investigació de camp es va iniciar al novembre de 2016 i es va dur a terme el primer any a la Toscana i el segon a Catalunya. Ambdóos estudis es van desenvolupar a través de sis fases (Figure 28 e 29) que diferien de molt pocs elements.

| FASES | TOSCANA | CATALUNYA |
|-------|---|--|
| 1 | El projecte de recerca es va enviar a l'Oficina Regional d'Educació de la Toscana, que va decidir promoure'l i, el 15 de novembre de 2016, va enviar una comunicació interna a tots els Instituts | L'estada a Catalunya va començar el dia 1 de setembre de 2017 i va durar un any. Es va demanar la manifestació d'interès de les escoles catalanes en relació amb |

| | | |
|---|--|---|
| | <p>Comprensius de la Toscana amb un resum del projecte i la sol·licitud de participació en la recerca que es podia dur a terme realitzant un formulari en línia. Aquesta primera fase va finalitzar amb l'adquisició de la manifestació d'interès per al projecte de 41 Instituts Comprensius de la Toscana.</p> | <p>alguns criteris de selecció que garantien una posterior comparabilitat dels resultats amb la mostra toscana i la finalització de la trajectòria de recerca mitjançant l'adquisició de 6 adhesions.</p> <p>Tota la fase va ser recolzada i mediada per la UVIC-UCC.</p> |
| 2 | <p>Es va establir contacte amb totes les escoles que havien expressat interès en el projecte de recerca. De les 41 institucions que es van contactar, 25 d'elles van realment participar en l'execució del projecte. Els <i>focus group</i> es van dur a terme a les 25 escoles de la Toscana.</p> | <p>Abans de poder dirigir els <i>focus group</i> de manera independent, era necessari adquirir un cert domini lingüístic del català, la llengua vehicular utilitzada a les escoles. Els <i>focus group</i> es van dur a terme a 6 escoles de Catalunya.</p> |
| 3 | <p>Es van analitzar els resultats dels <i>focus group</i> dels quals van sorgir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • algunes dades que s'utilitzaran per a la interpretació final; • els punts que es consideren més significatius per a: <ul style="list-style-type: none"> - una anàlisi de la situació de les escoles; - el sistema de delegació del directore escolar; • les variables que es consideren més significatives per ser utilitzades per analitzar el Qüestionari 1. <i>Index for Inclusion</i> i amb qui fer el recull de les dades. <p>Es va construir el qüestionari general i es van afegir algunes variables introductòries al qüestionari 1. <i>Index for Inclusion</i> per al qual es va crear un formulari en línia.</p> | <p>Es van analitzar els resultats dels <i>focus group</i> dels quals van sorgir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • algunes dades que s'utilitzaran per a la interpretació final; • adaptacions lingüístiques i contextuals al qüestionari general per obtenir la informació necessària, de manera que els resultats poguessin ser comparables; • algunes variables addicionals i les adaptacions lingüístiques i contextuals a les variables introductòries del Qüestionari 1. <i>Index for Inclusion</i>. <p>El qüestionari general va ser adaptat per primera vegada fent canvis contextuals i lingüístics i posteriorment traduïts al català.</p> <p>Les variables introductòries del Qüestionari 1. L'<i>Index for Inclusion</i> es van adaptar per primera vegada mitjançant canvis contextuals i lingüístics, després es van introduir les variables addicionals; successivament tot el Qüestionari 1. <i>Index for Inclusion</i> es va traduir al català i, finalment,</p> |

| | | |
|---|--|--|
| | | es va preparar un formulari en línia per a la compilació. En aquest sentit, s'ha de tenir en compte que la versió més recent de l' <i>Index</i> conté una versió en castellà però no en català, per la qual cosa no va ser possible utilitzar un material ja existent. |
| 4 | <p>A les escoles que van realitzar els <i>focus group</i> es va enviar una comunicació que conté:</p> <ul style="list-style-type: none"> • el Qüestionari general per retornar omplert; • un enllaç per a la compilació en línia del Qüestionari 1. <i>Index for Inclusion</i> que les escoles haurien d'haver enviat als destinataris; • la sol·licitud de la indicació o enviament directe de la documentació que l'escola considera més important per a la seva inclusió a les escoles. <p>La recopilació del Qüestionari 1. <i>Index for Inclusion</i> es va deixar obert fins al final de les activitats docents, el 30 de juny de 2017.</p> | Aquesta fase s'ha dut a terme a través de la mateixa dinàmica realitzada a la Toscana però el plaç per a la compilació del Qüestionari 1. <i>Index for Inclusion</i> es va deixar obert fins a la segona setmana de setembre de 2018. |
| 5 | La devolució va mostrar que les escoles participaven d'una manera no homogènia; de fet, es van rebre 1837 Qüestionaris 1. <i>Index for Inclusion</i> que va ser rebut de 22 escoles, de les quals 9 també van enviar el qüestionari general completat i la documentació requerida. Vam procedir a l'anàlisi de les dades recollides. | Els Qüestionaris 1. <i>Index for Inclusion</i> que es va recollir van ser 82 en total repartit en 5 centres implicats que també van completar el Qüestionari general i van proporcionar la documentació requerida. Es va procedir a l'anàlisi de dades. |
| 6 | Interpretació dels resultats | |

Taula 1 - Comparació entre les fases d'estudi toscà i català

Fer referència a l'ètica en la recerca en àmbit de la educació inclusiva fa emergir dilemes i preguntes que aquesta ha de resoldre. Quan es planteja una recerca, s'ha de triar, i les decisions metodològiques defineixen clarament la ideologia i posicionament

que hia ha derrera (Monceri, 2017; Slee, 2001, 2012). Aquest treball de recerca es va dur a terme seguint els principis ètics de l'enfocament dels *Disability Studies*. Entre moltes qüestions (Oliver, 1990; Barton 2009, 2011; D'Alessio, 2015; Soldevila Pérez, 2015; Monceri, 2017), només en recollirem algunes, a tall d'exemple, allò que ens hem de plantejar a nivell ètic en la recerca inclusiva. Vam considerar, en particular, aquestes preguntes:

- Quin dret tinc d'emprendre aquesta recerca?
- Com puc emprar els meus coneixements i les meves capacitats per desafiar les formes d'opressió que experimenten les persones discapacitades?
- Amb el que escric i amb el que dic reproduïxo un sistema de dominació o desafiïo al sistema? (Barton, 1998, p. 20)
- Quines creences o pressuposicions sobre les NEE/discapacitat tinc que es manifesten inevitablement en la manera en la que dissenyo la meua investigació? (Barton, 2011, p. 70)

L'estudi es va dur a terme seguint els principis ètics de la investigació, per la qual cosa les dades es van sotmetre a un procés d'anonimització que permet procedir a la devolució dels resultats a cada institució escolar i al mateix temps garantir l'anonimat cap a l'exterior i també dins d'aquest mateix treball.

2.1. Estudi realitzat a la Toscana

Tenint en compte que l'Oficina Regional d'Educació per a la Toscana (Toscana-USR) era receptiva a les qüestions d'inclusió educativa, es va preparar un resum del projecte de recerca que va ser enviat a la responsable de l'inclusió USR-Toscana conjuntment amb la sol·licitud d'una reunió. Durant la reunió es van explicar de manera més detallada les raons i els objectius de la investigació i el gerent de l'oficina va mostrar un interès remarcable.

Posteriorment, el projecte d'investigació va ser promogut per part de la USR-Toscana en data 15 de novembre de 2016 que va enviar a *Istituti Comprensivi*² una comunicació interna que conté un resum del projecte i la sol·licitud per expressar el interès a participar en la investigació mitjançant l'emplenament d'un formulari en línia.

Limitar la participació només de *Istituti Comprensivi* va ser una elecció d'acord amb la USR-Toscana, en relació amb les experiències prèvies dutes a terme directament

² Institució escolar estatal que inclou tres ordres escolars, infantil, primària i nivell secundari de primer grau, és a dir, estudiants de 3 anys fins a 14 anys.

per l'Oficina ja que es va considerar que seria la millor opció per aconseguir una major quantitat de respostes.

L'interès en el projecte d'investigació va ser expressat, al principi, per 41 *Istituti Comprensivi* de les deu províncies de Toscana, que posteriorment han estat totes contactades de forma individual per acordar la seva real participació a la investigació i formar els grups d'interès. En aquest punt, probablement, algunes escoles que inicialment se sentien obligades a expressar el seu interès arrel de l'interès demostrat per part del USB-Toscana, van decidir no participar en el projecte o bé, hi han participat només en part. La mostra per tant es va formar com a resultat de l'elecció voluntària de les 25 institucions educatives que s'havien unit al projecte, un nombre que correspon a als dels *focus groups* portat a terme. Durant la investigació el nombre d'escoles s'ha anat reduint a 22 pel que fa la fase del qüestionari 1. *Índex d'Inclusió*; aquest nombre es va reduir fins a 9 si es consideren les escoles que van participar en tota la investigació. Es va registrar una alta taxa d'abandó de la recerca per part de les escoles implicades (*Grafico 1, 2 i 3*).

Els contactes amb les escoles s'han fet a través dels directors de cada centre, a través del canal de comunicació indicat al formulari en línia utilitzat per a l'expressió d'interès. Els directors escolars que van demostrar compromís amb el projecte van ser els encarregats d'organitzar una reunió per dur a terme un *focus grup*, havent-li donat la responsabilitat executiva de convidar la gent que semblava més involucrada en relació amb el propòsit de la investigació. D'aquesta manera ens retornen una mostra dels informants clau.

2.1.1. Focus Group

Com es va esmentar anteriorment, en el nostre cas es van designar 25 focus grups, una per cada escola, a 9 províncies entre les 10 de la Toscana; els participants van ser seleccionats pel director escolar com a testimonis privilegiats. El focus grup tenia com a finalitat:

- identificar els criteris adoptats pels directors escolars per seleccionar els participants del *focus grup*, per tal de ressaltar quin tipus de creença tenen en coherència amb quins persones van triar;

- identificar elements d'inclusió dins dels enfocaments culturals, les polítiques de gestió i les pràctiques organitzatives de les escoles;
- identificar quins elements es consideren indispensables per afavorir la gestió de la inclusió escolar;
- identificar quines variables poden afectar la percepció de la inclusió escolar.

Cada *focus grup* es va dur a terme a la seu de cada escola i es van definir algunes preguntes com a guia que només es van utilitzar per promoure el debat en el cas que la mateixa discussió no hagués fet emergir dades suficients.

La sessió sempre va estar presentada pel moderador. S'iniciava amb una presentació del projecte de recerca i els objectius de l'enfocament, amb la invitació a fer una ronda de presentació per part dels mateixos participants, demanant que especifiquessin si sabien la motivació per la qual van ser convidats a participar al focus grup i quina funció organitzativa tenien a l'escola, si és que en tenien alguna.

Amb la intenció de dur a terme la investigació tenint com a referència l'enfocament proposat per l'*Index for Inclusion*, les preguntes orientadores s'han dissenyat inspirant-se en les tres dimensions que componen a aquest instrument i seguint l'objectiu que volen investigar. Les qüestions d'estímul definides es refereixen a:

- quines accions realitza l'escola per gestionar la inclusió;
- per què s'han identificat aquestes accions i com s'han definit;
- com es porten a terme.

La primera pregunta es refereix a la 'Dimensió B. Crear polítiques inclusives', la segona a la 'Dimensió C. Crear cultures inclusives' i la tercera a la 'Dimensió C. Desenvolupar pràctiques inclusives'.

A més d'aquestes preguntes, es va proposar un altra generalment al final del *focus*, ja que aquesta podia potencialment desviar l'interès cap a altres qüestions; aquesta altra pregunta era orientada a identificar quines dades calia considerar per descriure l'escola des d'un punt de vista quantitatiu i organitzatiu. En aquesta fase del *focus* es van identificar les categories de persones que participarien a l'enquesta i les variables que s'havien de presentar abans del Qüestionari 1 *Index for Inclusion*; al mateix temps es van definir els elements quantitatius i qualitius a investigar per tal de

tenir una imatge de la situació de cada escola a través de la construcció del Qüestionari general.

2.1.2. *Index for Inclusion*

Després d'assistir als focus grups, algunes escoles van decidir no participar al projecte de recerca, però en canvi la majoria dels centres va decidir participar en la recopilació del “Qüestionari 1. *Index for Inclusion*”.

La decisió de no modificar el qüestionari proposat per l'*Index*, sabent que aquesta eina s'utilitza exclusivament en la primera i segona fase del cicle de l'ús de l'*Index for Inclusion*, es deriva d'algunes consideracions.

- Fer conèixer aquest instrument i, sobretot, el marc de valor al qual es refereix. En altres paraules, els focus grups també s'han utilitzat per familiaritzar-se amb l'Índex que sempre s'ha presentat en la seva forma original i cada vegada s'ha especificat que el seu ús en aquesta investigació es va limitar a la seva primera fase d'implementació, és a dir, la detecció de quin punt es trobava cada escola dins del desenvolupament inclusiu.
- Preferir l'ús d'un instrument ja àmpliament utilitzat internacionalment en comptes de construir-ne un de nou.
- Intentar utilitzar el mateix llenguatge també a l'estudi a Catalunya.
- Estimular una primera reflexió sobre les problemàtiques introduïdes per l'*Index*.

El qüestionari es va proposar a través d'un formulari de Google.

2.1.2. Qüestionari general

La definició del qüestionari general es deriva completament des de les indicacions sorgides en els *focus grups*.

El qüestionari general consisteix en qüestions dirigides a detectar la coherència orgànica del professorat i ATA³ el nombre dels representants dels pares, el nombre de

³ Personal Assistent, Tècnic i Administratiu.

les instal·lacions de la institució educativa i les aules/grups així com la possible presència d'espais amb usos diferents. També hi ha una secció específica per registrar les dades dels alumnes. L'última part tracta de la coherència, composició i funcions del personal que col·labora amb el director escolar i les dades relacionades amb la gestió dels processos d'inclusió.

2.1.3. Documentació

Al qüestionari general es va demanar que s'indiqués en quins documents era possible trobar la informació per comprendre quins són els enfocaments culturals, les polítiques de gestió i les pràctiques organitzatives de les escoles en referència a la inclusió escolar. Vam analitzar la documentació indicat al qüestionari general.

Per realitzar l'anàlisi de la documentació produïda per les escoles, es van adoptar els criteris per analitzar les dades inferides dels documents secundaris. Els textos escrits de documents elaborats per escoles han estat analitzats sobre la base dels indicadors (D'Alessio *et al.*, 2015) de l'anàlisi del llenguatge, els discursos i les pràctiques descrites per alguns estudiosos de l'enfocament italià dels *Disability Studies* per identificar les parts documentals que responen a les lògiques d'integració i a aquelles adreçades a inclusió.

| Aspectes | Integració | Inclusió |
|----------------------------|---|---|
| Focus | Es dirigeix principalment al subjecte, a l'individu que mostra deficiències i les respostes a les necessitats expressades. | Principalment dirigit a aquells contextos que impedeixen la participació de tots els alumnes i de les seves interaccions socials i amb l'entorn |
| Model teòric de referència | El model mèdic-individual s'utilitzarà per referir-se als diferents tipus de classificació generalment utilitzats per al diagnòstic i descripció de les discapacitats i dels dèficits | Els Disability Studies; |
| Accions i intervencions | Basades principalment en la compensació del dèficit a través d'intervencions especialitzades dirigides a l'individu en el context ordinari | Tendeixen a implementar processos transformadors de pràctiques didàctiques per respondre a totes les diferències de tots els alumnes |
| Context de referència | L'entorn escolar que mantindrà les seves característiques independentment dels subjectes que hi habiten | L'entorn escolar, però, vist en la seva relació amb la societat més enllà del sistema escolar |

| | | |
|--|--|---|
| Discapacitat | Descrit en la interacció entre el entorn i la persona amb dèficit | Resulta ser un fruit de les accions d'exclusió implementades pel mateix funcionament del sistema escolar |
| Diferència | Sorgirà en forma de definició patològica o classificació d'habilitats en comparació amb l'estàndard | No serà res més que una condició humana normal |
| Processos de presa de decisions | Limitat als intercanvis entre professionals i familiars | Tendeixen a implicar persones amb discapacitat que estaran al centre dels processos |
| Enfocaments a l'ensenyament i l'aprenentatge | Caracteritzats per la presència de figures especialitzades i pel disseny de documentació individualitzada realitzada | Desplaçaran l'atenció des del concepte d'especialització fins al concepte de competència per a tots els professionals implicats en el procés inclusiu |

Taula 2 - Anàlisi de llenguatge, intervencions i pràctiques⁴

2.2. Estudi realitzat a Catalunya

L'estudi català va seguir els mateixos passos, mètodes i procediments de l'estudi fet a la Toscana i no s'explicaran de nou; però sí que es deixarà l'espai per a les adaptacions necessàries al diferent context i per a les particularitats.

Abans de continuar amb els passos previstos de la recerca a nivell de Catalunya, era necessari aprofundir en els reglaments de l'escola i els d'inclusió.

Abans de fer el contacte amb les escoles també va ser necessari adaptar i traduir al català les eines ja adquirides de l'estudi de la Toscana i identificar els criteris per elegir les escoles de la mostra.

Els criteris van ser:

- expressió de la voluntat de participar en el projecte;
- ser una escola inclusiva, és a dir, que també acull estudiants amb discapacitats per als quals es donaria l'assistència escolar en centres especials.

Tota la fase preparatòria de l'estudi va tenir el suport imprescindible d'un grup de recerca GRAD que va afavorir l'adquisició de coneixements, l'adaptació i la traducció dels materials, la identificació de la mostra de 7 escoles de 4 províncies catalanes, una de les quals no ha participat posteriorment i només s'ha fet el *focus group*.

⁴ Reelaboració de S. D'Alessio *et al.*, *L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia*, in R. Vianello, S. Di Nuovo (ed.), *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca*, Erickson, Trento, 2013, pp. 151-179.

Abans de procedir amb l'anàlisi dels resultats de l'estudi català cal assenyalar que les dades van ser tractades talment com l'estudi realitzat a la Toscana.

3. Resultats i interpretació dels resultats

3.1. Resultats de l'estudi a la Toscana

Abans de definir els resultats obtinguts de l'estudi realitzat a la Toscana, cal recordar que l'enfocament dels *Mixed Methods* no ens ha permès extreure conclusions durant les diferents fases del nostre treball, ja que es va centrar en l'anàlisi de les dades obtingudes sense poder realitzar una interpretació que, per dur-la a terme, requereix l'anàlisi final de les dades.

Una vegada coneguts els col·legis que han completat el camí d'investigació, és a dir, el retorn del qüestionari general i la indicació de quins documents cal tenir en compte per a la seva anàlisi, ha sigut necessari comparar el nivell mitjà d'inclusió de cada escola de la mostra final amb el nivell mitjà d'inclusió general, per identificar si entre aquests centres hi ha alguns que difereixen significativament de la mitjana general.

S'ha preparat una taula-resum per a cada secció de l'índex on es registra el nivell mitjà d'inclusió general de cada indicador amb la desviació estàndard relativa i el nivell mitjà d'inclusió obtingut per cada escola de la mostra final.

Dimensió A. Crear cultures inclusives

- Secció A.1. Crear comunitat, Taula 150
- Secció A.2. Afirmar valors inclusius, Taula 151

Dimensió B. Crear polítiques inclusives

- Secció B.1. Desenvolupar l'escola per a tothom, Taula 152
- Secció B.2. Organitzar el suport a la diversitat, Taula 153

Dimensió C. Desenvolupar pràctiques inclusives

- Secció C.1. Crear plans d'estudi per a tothom, Taula 154
- Secció C.2. Coordinar l'aprenentatge learning, Taula 155

De la lectura de les taules, podem apreciar que cap escola de la mostra difereix significativament del nivell mitjà d'inclusió general. Els resultats del procés d'autoavaluació de les 9 escoles els situen dins de la mitjana del procés d'autoavaluació de tota la mostra d'escoles de la Toscana, formada per 22 institucions educatives.

Per tant, tractant d'identificar els enfocaments culturals, les polítiques de gestió i les pràctiques organitzatives que determina l'escola inclusiva, s'ha de tornar llegir els resultats obtinguts per a la seva triangulació.

Els resultats dels focus grups van mostrar que:

- el grup al qual el director escolar es refereix és el GLI⁵;
- les accions implementades són generalment atribuïbles a la legislació italiana;
- els processos i la documentació per a la inclusió compleixen amb la legislació italiana;
- l'ús del terme "inclusió" no va canviar les pràctiques escolars;
- la introducció de BES/NEE es considera un risc de 'bessizzazione'⁶ (Bocci *et al.*, 2016) de l'escola, justificada només per:
 - garantir i protegir els drets dels estudiants mitjançant el compliment de la llei;
 - garantir i protegir els professors de l'augment de l'apel·lació de les accions familiars durant l'avaluació;
 - plantejar pràctiques ja establertes a les escoles;
- per dur a terme l'autoavaluació del nivell d'inclusió de l'escola es considerava necessari implicar tot el personal que treballa a l'escola i els pares i mares, amb especial referència a aquells que coneixen, almenys en part, l'organització escolar.

Els resultats de l'anàlisi general del Qüestionari 1 '*Index for Inclusion*' mostren que:

- dins de les 22 escoles, el 53,6% dels mestres que tenen el títol d'especialització com a mestres de suport no treballen en llocs de suport, sinó que són mestres curriculars, un percentatge que correspon a 126 empleats en comparació amb 79 places destinat personal de suport ocupades per mestres sense la titulació específica;
- el personal d'Assistent Administratiu va expressar un nivell mitjà d'inclusió significativament més baix que el nivell mitjà general:

⁵ Grup de treball per a la inclusió.

⁶ És un ús excessiu de les pràctiques de classificació per a la declaració d'estudiants com BES/NEE que Slee (2001) defineix com pervers.

- no es van destacar altres diferències significatives entre les altres tipologies de persones involucrades;
- no es van destacar tampoc altres diferències significatives entre els professors de suport i els professors curriculars, com tampoc diferències amb i sense formació de suport;
- les 9 escoles de la mostra final es van situar dins del nivell mitjà d'inclusió general;
- les escoles podrien dissenyar accions de millora en relació amb els nivells mitjans d'inclusió global dels indicadors que no arriben als 3 punts, corresponents al primer valor positiu de 'suficient'. Concretament, per a la Dimensió A. - Secció A.1., 4 indicadors de 11; per la Dimensió A. - Secció A.2., 1 indicador de 10; Dimensió B. - Secció B.1., 9 indicadors de 13; Dimensió B. - Secció B.2., 7 indicadors de 9; Dimensió C. - Secció C.1., Tots els 13 indicadors; Dimensió C. - Secció C.2. 3 indicadors de 14.

Els resultats del Qüestionari general mostren que:

- les escoles tenen espais diferents per a activitats pràctiques -art, música, informàtica, etc...- i, en general, espais per a activitats individualitzades i de suport;
- les 9 escoles de mostra tenen de mitjana un 36% d'alumnes identificats que pertanyen a una de les categories de BES/NEE;
- entre Funcions Instrumentals han estat identificats mestres amb les funcions de gestió i organització en relació amb BES/NEE, però sempre acompanyats de funcions instrumentals addicionals o mestres referents en relació als alumnes amb discapacitat, alumnes amb DSA i per a estudiants estrangers;
- l'estructura organitzativa implica la participació de molts professors per:
 - la gestió i l'organització;
 - projectes específics;
 - les activitats de les diverses comissions;
 - per a les activitats dels diversos grups que operen per a la inclusió dels estudiants amb discapacitat, DSA⁷, estrangers i BES/NEE;

⁷ Trastorns específics d'aprenentatge.

- en alguns casos, els professors experts sobre els temes relatius a la inclusió actuen com a referents, informen i entrenen el personal intern;
- considera el document més important per a una escola inclusiva són el PAI⁸ i altres documents elaborats;
- es promouen moltes iniciatives de formació sobre temes generals i sobre patologies específiques i en alguns casos, fins i tot per al personal auxiliar i pels pares i mares, però no es van identificar itineraris específics sobre l'inclusió.

A partir de l'anàlisi dels documents, les informacions extretes són:

- totes les escoles es refereixen al concepte d'integració, especialment en relació amb l'aplicació de la legislació vigent;
- totes les escoles fan ús de la classificació proposada per la legislació sobre BES/NEE;
- totes les escoles assenyalen alguns processos i algunes intervencions específiques pels alumnes que pertanyen a la classificació de BES/NEE;
- una escola ha iniciat un projecte que involucra a tota la institució i una altra un projecte per assegurar l'assistència d'aquells alumnes en risc d'exclusió;
- cap escola preveu l'activació de itineraris separats excloents;
- algunes escoles proporcionen intervencions individualitzades que es poden connectar amb el fenomen de la micro-exclusió;
- totes les escoles utilitzen un llenguatge que fan referència tant al concepte d'integració com al concepte d'inclusió;
- generalment es fa referència a un enfocament mèdic-individual;
- algunes escoles adopten un enfocament bio-psicosocial;
- només una escola recorda els principis que caracteritzen el concepte d'inclusió d'acord amb una visió propera a l'enfocament dels *Disability Studies*.

En interpretar els resultats obtinguts, també hem de tenir en compte que no s'han realitzat accions concretes en profunditat, formació i reflexió sobre el concepte d'inclusió tal com s'entén per l'enfocament dels *Disability Studies*, ni l'*Index for*

⁸ Pla anual d'inclusió.

Inclusion era conegut de les 9 escoles de la mostra final. Malgrat les contradiccions destacades, cap escola de la mostra final es va situar per sota del nivell mitjà d'inclusió general.

Els enfocaments culturals, les polítiques de gestió i les pràctiques organitzatives de les 9 escoles de la mostra prèviament analitzades estan més relacionades amb el concepte d'integració, però situades dins d'un procés de desenvolupament escolar inclusiu.

3.2. Resultats de l'estudi a Catalunya

S'han estat buscant contextos escolars que acollissin estudiants amb discapacitat, 4 de les cinc escoles de la mostra catalana tenen una USEE/SIEI⁹ dins del centre.

Des del focus va emergir que:

- quan es tracta de temes relacionats amb la inclusió, no es fa referència a cap grup específic a l'escola;
- els infants amb un alt potencial cognitiu es consideren entre les necessitats educatives especials;
- el mestre/la mestra amb especialització en educació especial intervé també amb l'alumnat amb DSA i altres trastorns del desenvolupament;
- la paraula "inclusió" generalment es refereix a la capacitat de l'escola de portar a terme la pròpia acció amb tots als estudiants matriculats;
- totes les escoles de la mostra reben la matrícula d'infants amb discapacitat;
- totes les escoles segueixen les directrius reguladores dels documents administratius i de gestió;
- els i les mestres no se senten adequadament formats, especialment per als diagnòstics més complexos que, recentment, també han començat a acollir-se a les escoles ordinàries;
- tothom creu que la didàctica a l'aula es l'element clau en l'àmbit de la inclusió;
- les escoles gestionen la diversitat no com un problema sinó com un fet de la condició humana;

⁹ Una classe especial en un context ordinari que es troba sota les mesures intensives previstes en el decret 150/2017

- es promouen cursos de formació per a la inclusió directament des de la Generalitat de Catalunya;
- els cursos de formació promoguts per les escoles per a tots els i les mestres estan adreçats a mètodes d'ensenyament; en canvi, els cursos destinats només a els i les mestres especialitzats en educació especial estan orientats a temes específics relacionats amb patologies particulars o innovacions de la normativa;
- es busquen estratègies per tal que els estudiants de l'USEE/SIEI participin i aprenguin en cursos ordinaris.

Els resultats obtinguts del 'Qüestionari 1. Index for Inclusion'

L'aprenentatge cooperatiu està indicat en un 42,5% dels enquestats com a metodologia inclusiva i que la seva adopció és, en la majoria dels casos, intencionadament dirigida a la participació activa de tot l'alumnat.

El nivell mitjà d'inclusió de les 5 escoles de la mostra catalana es troba dins de la desviació estàndard de la mostra toscana (Tabella 169, 170, 171, 172, 173, 174)

Les escoles podrien dissenyar accions de millora en relació amb els nivells mitjans d'inclusió global dels indicadors que no arriben als 3 punts, corresponents al primer valor positiu de "suficient" (Tbella 176).

Específicament: per a la 'Dimensió A. Crear cultures inclusives - Secció A.1. Construir comunitats', 2 indicadors de 11; per a la 'Dimensió A. Construcció de cultures inclusives - Secció A.2. Afirmitat de valors inclusius, sense indicadors; per a les polítiques 'Dimension B. Construir polítiques inclusives - B.1. Desenvolupar l'escola per a tothom', 6 indicadors de 13; per a la 'Política de dimensions incloses Dimension B. Construir polítiques inclusives - Secció B.2. Organitzar el suport a la diversitat', 2 indicadors de 9; per a la 'Dimensió C. Desenvolupar pràctiques inclusives - Secció C.1. Crear plans d'estudi per a tothom', 7 indicadors de 13; per a la 'Dimensió C. Desenvolupar pràctiques inclusives - Secció C.2. Coordinar l'aprenentatge', 2 indicadors de 14.

A partir dels resultats del "Qüestionari general" s'observa que:

- les escoles de la mostra catalana tendeixen a tenir un nombre mitjà més baix d'alumnes que es troben dins de l'àrea de necessitats educatives

especials;

- els estudiants amb discapacitat s'atribueixen a la USEE/SIEI;
- més enllà dels mestres, els educadors i assistents també participen dins del processos de presa de decisions;
- l'equip directiu està format per tres mestres, que no només realitzen tasques directives sinó que mantenen una quantitat de temps per a l'ensenyament;
- cada classe té un mestre tutor;
- en totes les aules, per a les hores prescrites per la llei i el projecte educatiu de l'escola, intervenen diversos mestres especialistes de música, educació física i anglès;
- els mestres especialistes per a l'educació especial treballen a aules on hi ha necessitat;
- els professionals externs treballen a l'escola;
- els pares s'organitzen dins de l'escola com una associació que actua directament amb l'equip directiu i col·labora en les diferents iniciatives promogudes;
- l'acció de les escoles apareix subordinada a les decisions proporcionades pel psicopedagog que segueix cada escola i facilita indicacions, avaluacions i diagnòstics;
- els processos de presa de decisions generalment segueixen procediments democràtics que conflueixen al Claustre, mentre que els nivells organitzatius més baixos tenen possibilitats proposicionals i executives.

L'anàlisi de la documentació va mostrar que:

- es presta especial atenció a l'ús del llenguatge;
- el llenguatge difereix si es compara amb el que utilitza la llei (normativa);
- les escoles tendeixen a anul·lar pràctiques prescrites per la legislació;
- generalment es considera la inclusió entre els valors fundadors de l'escola;
- es modifica la docència a l'aula mitjançant l'adopció de l'aprenentatge cooperatiu i la co-docència;

- totes les escoles es refereixen a un model mèdic-individual que surt de l'elecció de exclusió i la separació dutes a terme per la legislació pertinent;
- 4 escoles ofereixen la possibilitat de dur a terme activitats individualitzades fora de l'aula i dins de la USEE/SIEI per a nens amb discapacitat;
- totes les escoles proporcionen intervencions individualitzades fora de l'aula també per a tots els escolars i no només per a nens amb discapacitat;
- l'aprenentatge cooperatiu i la codocència s'adopten com a enfocament de l'ensenyament i l'aprenentatge de forma inclusiva;
- una de les prioritats és fomentar la participació i l'aprenentatge de tothom a les aules ordinàries.

3.3. Interpretació dels resultats

Fer una reflexió sobre els resultats obtinguts dels estudis toscà i català no és tasca fàcil, sobretot a causa de la bretxa reguladora subjacent al sistema d'inclusió dels dos contextos. Per tant, seguirem breument i per línies generals els resultats dels dos estudis.

A la Toscana, els enfocaments culturals de la inclusió escolar semblen quedar ancorats al concepte d'integració amb alguns avenços cap a la inclusió. Les reflexions dels *Disability Studies* encara no han canviat la idea que qualsevol forma de malestar pertany a l'individu i només en alguns contextos escolars s'arriba a posar el context en relació amb la perspectiva bio-psico-social de l'individu. Les escoles no han canviat el seu *modus operandi* en relació al concepte d'inclusió i no han dut a terme cursos de formació específics o camins de reflexió sobre un significat del concepte. Les escoles es refereixen a la classificació proposada per la legislació vigent, amb especial referència a la BES/NEE, que correspon de forma pràctica a una estructura complexa, la gestió de la qual implica que els processos de presa de decisions es mouen àmpliament en l'àmbit de la especialització. Els enfocaments culturals de l'escola en relació a la diversitat, la inclusió i la discapacitat sorgeixen, sobretot, del llenguatge durant els *focus groups* i en els documents. Aquesta visió és molt poc controlada, de vegades contradictòria, com,

per exemple, quan es parla d'inclusió a través d'un registre lingüístic que és propi del concepte d'integració.

Les polítiques de gestió veuen una escola amb processos de presa de decisions vinculats a les accions que es garanteixen per llei; els directors escolars, pel que fa a la gestió de la inclusió, es dirigeixen generalment als grups estructurats previstos per la llei i les persones de referència són múltiples amb tasques que, en alguns casos, es sobreposen. En aquest context es fa difícil coordinar les activitats i pel claustre de mestres, és difícil entendre el que es decideix, es dissenya i s'implementa. Mitjançant la recuperació dels resultats, vam veure que a l'apartat Funcions Instrumentals que tenen a veure amb BES/NEE en general, es van afegint professionals de referència més competents i formats sobre discapacitat, intercultura, trastorns del desenvolupament, trastorns específics d'aprenentatge. En rares ocasions el personal intern millor preparat i capacitat, competent i expert esdevé un recurs educatiu i per a la millora de tot el claustre de mestres, sovint s'utilitza només per a la gestió i organització prevista per a la normativa sense que tingui cap efecte per al desenvolupament inclusiu de l'escola.

Les pràctiques organitzatives estan dictades i prescrites per a la legislació vigent, amb una parcel·lació general de les intervencions en relació amb el tipus de necessitat educativa especial que es creu que pertany a aquell infant en particular. Les intervencions solen dissenyar-se sense la implicació directa de l'alumne i es tradueixen en activitats didàctiques especials o amb l'adopció de mesures dispensatives i compensatòries individuals. Les escoles tenen en general espais que poden ser utilitzats per a les activitats fora del aula i sol ser intervencions de tipus individualitzat, destinades a un cert perfil d'alumnat, encara que i cal recordar-ho més d'un terç dels estudiants pertanyen a una de les categories de la BES/NEE. Els documents produïts gairebé íntegrament pertanyen a la normativa vigent i la seva formulació utilitza un llenguatge poc comprensible per a les famílies, feta de sigles i l'ús poc controlat de paraules que sempre implica un significat i un marc de referència dels valors.

A Catalunya, els enfocaments d'inclusió cultural generalment es refereixen al concepte d'inclusió que fa referència a la capacitat de l'escola de transmetre la seva acció a tots els estudiants i es consideren entre els valors fundadors de l'escola. L'enfocament dels *Disability Studies* és part de les reflexions de les escoles i de la Generalitat de Catalunya que promou – ella mateixa – cursos de formació en matèria d'inclusió i que però no va complir, fins i tot en la legislació recent, l'últim pas valent i

decisiu cap a la plena inclusió. Els cursos de formació promoguts per a tots els mestres estan dirigits a mètodes d'ensenyament inclusiu, mentre que aquells adreçats exclusivament als mestres especialistes d'educació especial fan referència a qüestions específiques relacionades amb discapacitats particulars o innovacions des de la llei. Els tutors i mestres d'educació especial van expressar el seu sentiment d'imptència cap a la inclusió de tothom, dada la impossibilitat de considerar algunes patologies que van ingressar recentment a les escoles ordinàries i que anteriorment només estaven presents en contextos d'educació especial. Durant els focus grups i la lectura de la documentació, es nota un ús del llenguatge que es desvia d'aquell emprat per la legislació i que s'inspira en un enfocament mèdic-individual, que provoca exclusió i separació.

Les polítiques de gestió relatives a la inclusió afecten a tota l'escola i no es fa cap referència a cap grup específic, ja que les escoles gestionen la diversitat no com un problema sinó com a fet de la condició humana. L'equip directiu sembla mantenir un vincle més gran amb la docència diària a l'aula, potser perquè els membres mantenen algunes hores d'ensenyament a les aules i els processos de presa de decisions impliquen tot el Claustre, que també inclou educadors i personal de suport que treballen amb els infants. El compliment de la legislació limita el desenvolupament inclusiu de l'escola ja que es basa en els principis d'exclusió i separació que les escoles intenten superar en les fases de gestió i organització, però que no es poden eliminar completament. Les escoles solen buscar les estratègies funcionals perquè els estudiants de l'USEE/SIEI participin i aprenguin en recorreguts educatius ordinàris, però queda subordinada l'acció de les escoles amb respecte a les decisions i indicacions proporcionades pel psicopedagòg que segueix cada escola, que proporciona indicacions, avaluacions i diagnòstic.

Les pràctiques organitzatives centren la seva atenció principalment en l'ensenyament a l'aula, considerat essencial per fer efectiu el concepte d'inclusió. Els alumnes amb discapacitats greus s'atribueixen a la USEE/SIEI, fins i tot quan, en general, una de les prioritats és fomentar la participació i l'aprenentatge de totes les aules ordinàries. En aquest sentit, la modificació de l'ensenyament a l'aula s'identifica com una estratègia per a una major inclusió i tant l'aprenentatge cooperatiu com la codocència s'adopten per al desenvolupament inclusiu de les activitats de l'aula. La possibilitat de realitzar cursos personalitzats dins de l'aula i individualitzats fora de l'aula es preveu com a possibilitat per a tots els estudiants, però només per aquells

estudiants amb discapacitat les intervencions individualitzades es realitzen dins de l'USEE / SIEI, és a dir en una aula especial en un context d'escola ordinària.

Els resultats obtinguts a través de l'aplicació de l'*Index for Inclusion* mereixen ser discutits per separat, ja que es podria analitzar amb més profunditat i més detall, tenint en compte elements que no es consideren prou, com per exemple les dues qüestions obertes relacionades amb “les tres coses que m'agraden d'aquesta escola” i “les tres coses que m'agradaria canviar d'aquesta escola”. Hem subratllat que les escoles de la mostra toscana cauen en la desviació del estàndard del nivell mitjà d'inclusió general, així com no s'han registrat diferències significatives en relació amb els mestres tutors d'aula o de suport, o bé en la possessió o no del títol d'especialització per mestre de suport. D'altra banda, hi va haver una diferència significativa entre el nivell mitjà d'inclusió general i el que expressaven el personal d'administració. Tenint en compte la mostra catalana, veiem que això no difereix significativament del nivell mitjà d'inclusió global obtingut per la mostra toscana, però podem apreciar algunes diferències en relació amb els indicadors que podríem utilitzar per dissenyar accions de millora per al desenvolupament inclusiu de l'escola. Compararem els indicadors de les dues mostres en funció del nivell mitjà d'inclusió general, tenint en compte aquells que no arriben a una mitjana de 3 punts i recordant que 3 correspon a “suficient”, el primer dels valors positius.

| Dimensió A. Construir cultures inclusives - Secció A.1. Crear comunitat | |
|---|---|
| Toscana | Catalunya |
| <ul style="list-style-type: none"> • El personal i les famílies col·laboren • Les escoles i les comunitats locals recolzen el desenvolupament mutu • Els menors i els adults són sensibles a les diferents maneres en què es produeixen les diferències de gènere • El personal i els membres de l'Institut / Consell d'Institut treballen junts de forma més que satisfactòria | <ul style="list-style-type: none"> • Personal i famílies col·laboren • El personal i els membres de l'AMPA / AFA o els delegats de les famílies del aula treballen junts de forma més que satisfactòria |
| Dimensió A. Construir cultures inclusives - Secció A.2. Afirmar valors inclusius | |
| Toscana | Catalunya |
| <ul style="list-style-type: none"> • Hi ha grans expectatives per a cada estudiant | |
| Dimensió B. Construir polítiques inclusives - B.1. Desenvolupar l'escola per a tothom | |
| Toscana | Catalunya |

| | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • L'escola realitza un procés de desenvolupament participatiu • Els edificis i les zones que envolten l'escola estan organitzades de manera que tothom pugui participar • El nou professorat rep acompanyament a l'hora d'instal·lar-se a la nova escola • Els alumnes estan ben preparats quan abandonen l'escola per entrar a altres contextos • Es coneixen les competències dels professionals del centre i s'aprofiten adequadament • L'escola contribueix a la reducció de residus • La selecció i la carrera dels professionals són transparents • L'escola té un enfocament inclusiu en quant al lideratge • L'escola redueix l'emissió de diòxid de carboni i l'ús de l'aigua | <ul style="list-style-type: none"> • Els edificis i les àrees que envolten l'escola s'organitzen de tal manera que permeten la participació de tothom • L'escola contribueix a la reducció de residus • La selecció i la carrera dels professionals són transparents • L'escola té un enfocament inclusiu en quant al lideratge • Es coneixen les competències dels professionals del centre i s'aprofiten adequadament • L'escola redueix l'emissió de diòxid de carboni i l'ús de l'aigua. |
| <p>Dimensió B. Construir polítiques inclusives - Secció B.2. Organitzar el suport a la diversitat</p> | |
| <p>Toscana</p> | <p>Catalunya</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • L'escola assegura que les polítiques adreçades a necessitats educatives especials siguin inclusives • Les pressions per recórrer a mesures disciplinàries es mantenen tan baixes com sigui possible • Les regles de conducta estan relacionades amb l'aprenentatge i el desenvolupament curricular • Les activitats de formació ajuden el personal a valorar les diferències individuals de l'alumnat • Es coordinen totes les formes de suport • El suport per aprendre l'italià com a segona llengua és un recurs per a tota l'escola • L'escola dóna suport a la continuïtat educativa cap als i les alumnes que reben seguiment per part dels serveis socials | <ul style="list-style-type: none"> • Es coordinen totes les formes de suport • Les activitats de formació ajuden els professionals a valorar les diferències individuals de l'alumnat |
| <p>Dimensió C. Desenvolupar pràctiques inclusives - Secció C.1. Creació de plans d'estudi per a tothom</p> | |
| <p>Toscana</p> | <p>Catalunya</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • L'alumnat estudia la vida en l'entorn terrestre • Els alumnes s'apassionen per la lectura, l'art i la música i donen vida a creacions personals • Els alumnes aprenen la importància de la salut i les relacions • Els alumnes aprenen la importància de les tecnologies de la comunicació • Els alumnes estudien la Terra, el sistema solar i l'univers • Els alumnes estudien la importància de l'aigua • Els alumnes investiguen les fonts d'energia • Els alumnes aprenen el significat d'ètica, poder i democràcia | <ul style="list-style-type: none"> • Els alumnes estudien la indumentària i la cura del cos • Els alumnes aprenen el significat d'ètica, poder i democràcia • Els alumnes investiguen les fonts d'energia • Els alumnes experimenten amb els cicles de producció i consum d'aliments • Els estudiants estudien la importància de l'aigua • Els alumnes reflexionen sobre com i per què les persones es desplacen tant en el context local com en el context global • Els alumnes analitzen les estructures de l'habitatge i la relació entre la construcció i el |

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Els alumnes experimenten amb els cicles de producció i consum d'aliments • Els alumnes aprenen la importància del treball i com això està relacionat amb el desenvolupament dels seus interessos • Els estudiants estudien la indumentària i la cura del cos • Els alumnes reflexionen sobre com i per què les persones es desplacen tant en el context local com en el context global • Els alumnes analitzen les estructures de l'habitatge i la relació entre la construcció i el medi natural | medi natural |
| Dimensió C. Desenvolupar pràctiques inclusives - Secció C.2. Coordinar l'aprenentatge | |
| Toscana | Catalunya |
| <ul style="list-style-type: none"> • Les classes/llicions desenvolupen una comprensió sobre les similituds i les diferències entre les persones • Els recursos presents en el context local de l'escola són ben coneguts i utilitzats • S'organitzen activitats d'estudi a casa per contribuir a l'aprenentatge de cada alumne • | <ul style="list-style-type: none"> • Les activitats fora de l'aula impliquen a tots l'alumnat • Les activitats d'estudi a casa s'organitzen per contribuir a l'aprenentatge de cada alumne |

Taula 3

Com podem veure des de la lectura de la Taula 176, els indicadors de la mostra italiana que no arriben als 3 punts són més elevats que els indicadors de la mostra catalana. Això no vol dir necessàriament que el procés d'autoavaluació de les escoles catalanes destaquí com a una escola més inclusiva, però sense cap dubte els enquestats tenen una percepció diferent dels nivells inclusius precisament en relació amb els diferents contextos; aquesta dada tampoc es pot interpretar amb un nivell més alt de consciència sobre el tema amb respecte a la mostra italiana. Per tant, sembla apropiat limitar-nos a prendre nota del resultat i reflexionar sobre els indicadors que han sorgit.

Quant a la 'Dimensió A. Construir cultures inclusives - Secció A.1. Construir comunitats', els dos indicadors de la mostra catalana també apareixen a la llista de la Toscana, per la qual cosa és evident la necessitat d'establir relacions més estretes amb les famílies i entre els òrgans de govern; en aquest sentit, sobre la mostra toscana, cal reflexionar sobre els problemes relacionats amb els estereotips de gènere i sobre una major implicació de la comunitat local. Aquests dos elements addicionals no haurien de sorprendre, ja que -de fet- l'escola catalana està fortament lligada al territori i la comunitat local, i la qüestió de gènere i orientació sexual semblen seguir sent un tabú a Itàlia fins fa poc, quan la legislació ha reconegut les unions entre persones del mateix sexe.

Pel que fa a la ‘Dimensió A. Construir cultures inclusives - Secció A.2. Afirmar valors inclusius’, el nivell mitjà de la inclusió de la mostra catalana per a tots els indicadors es situa al nivell o bé per sobre del llindar de 3 punts, mentre que el de la Toscana està per sota de l’indicador de ‘Hi ha grans expectatives per cada alumne’. Aquesta dada es deu a una major consciència dels enquestats toscans respecte a la idea que les altes expectatives de tots significa treballar per obtenir el millor aprenentatge de cadascú. A més, aquest fet pot ser reconduït a la consciència d’intraprendre una acció sistemàtica de micro-exclusió en els moments d’avaluació, especialment quand s’utilitzen els estàndards normals a aconseguir, per la qual cosa és més fàcil actuar cap a una separació, a través de la proposta de proves completament diferenciades, o bé cap a l’exclusió. Els enquestats de la mostra catalana, que es dediquen principalment a la batalla de la plena inclusió i eliminació de les pràctiques d’exclusió i separació, probablement hagin interpretat les altes expectatives en relació amb la presència dels alumnes en contextos ordinaris, que -com ja vam dir- és per a les escoles de la mostra la missió central de la seva acció educativa. A més, la propagació d’aprenentatge cooperatiu promou la idea que cada persona, dins del grup, pot contribuir segons les seves capacitats, coneixements, competències, de manera que les altes expectatives envers tot l’alumnat es valori com *performance* col·lectiva, on cadascú contribueix de forma personal oferint la seva contribució a l’èxit d’un projecte comú.

Seguint amb la ‘Dimensió B. Construir polítiques inclusives - B.1. Desenvolupar l’escola per a tothom’, trobem molts indicadors i tots aquells de la mostra catalana els retrobem a la llista toscana, amb algunes aportacions addicionals. Més enllà del nivell mitjà de la inclusió, els indicadors comuns a les dues mostres pertanyen essencialment a dues qüestions: la sostenibilitat ambiental i les qüestions relatives amb la gestió i organització de l’escola, amb especial referència a la organització inclusiva dels espais interns i externs de la pròpia escola, el coneixement i l’ús de les competències dels professionals i l’enfocament inclusiu del lideratge. Aquest últim tema ha estat part de les nostres reflexions. A més, també en relació amb els resultats obtinguts d’aquesta investigació, hem de tenir en compte que tant al *dirigente scolastico* italià com al director escolar català se’ls requereix com a prioritat absoluta el respecte de la llei, fet que podria afectar i comprometre el desenvolupament inclusiu de l’escola, tant en el context italià com en aquell català.

Les experiències descrites en aquesta investigació demostren que la superació d'aquest punt mort es pot obtenir mitjançant la separació dels procediments que s'activen d'acord amb la legislació vigent, a partir de:

- valors de referència;
- una administració i una organització democràtica, amb una base estesa, coherent i conscient per a totes les opcions que es facin;
- un ús del llenguatge dirigit intencionalment al concepte d'inclusió que no es pot fer amb influències reguladores basades en models mèdico-individuals sino, a models bio-psico-socials.

Per a les polítiques inclusives 'Dimension B. Construir polítiques inclusives - Secció B.2. Organitzar el suport a la diversitat', val la pena aturar la nostra mirada immediatament en dos indicadors que apareixen a la llista de la Toscana i que no trobem a la llista de la Catalunya: 'L'escola assegura que les polítiques dirigides a les necessitats especials estan incloses' i 'El suport a l'aprenentatge de l'italià com a segona llengua és un recurs per a tota l'escola'. Com hem subratllat repetidament, a l'escola catalana no s'utilitzen, com al nostre territori italià, paràmetres determinats rígidament per identificar els estudiants amb BES/NEE, de manera que les polítiques són certament més inclusives. Potser no hauríem tingut el mateix resultat si la referència s'hagués limitat només a estudiants amb discapacitat. L'aprenentatge del català com a segona llengua es proposa inicialment en grups d'aprenentatge específics, però posteriorment es converteix en un recurs per a tota l'escola, més enllà del concepte de primera i segona llengua. Un altre punt de reflexió per al context de la Toscana ha de ser relatiu a la l'ambit disciplinari forma de control normativa que de cap manera apareix a la mostra catalana, però que sí està present a la Toscana, potser perquè també inclou escoles secundàries que sovint poden recórrer a pràctiques punitives. D'altra banda, els elements comuns expressen la necessitat d'una major coordinació de totes les formes de suport i processos de formació dels professionals a l'hora de valorar les diferències individuals dels i de les alumnes.

Pel que fa a la 'Dimensió C. Desenvolupar pràctiques inclusives - Secció C.1. Crear plans d'estudi per a tothom', no es tindran en compte els indicadors individuals, sinó el fet que a la mostra toscana apareguin tots. Això ens hauria de fer reflexionar sobre el tipus de pla d'estudis dissenyat per part de les escoles, sobre els continguts emprats, sobre les qüestions relacionades amb el desenvolupament inclusiu dels

ciutadans de demà que no poden deixar de considerar els efectes de les propies accions tant al context local com al context mundial.

Per concloure, arribem a la ‘Dimensió C. Desenvolupar pràctiques inclusives - Secció C.2. Coordinar l’aprenentatge’ on trobem un indicador que només apareix a la mostra catalana: ‘Les activitats fora de l’aula impliquen a tot l’alumnat’. Aquest indicador posa de relleu la percepció que les escoles de la mostra tenen envers a l’exclusió i la separació. Tenen consciència, del fet, que les activitats fora de l’aula no han de ser per només a una categoria d’estudiants i així, conscientment i de forma responsable, les activitats individuals fora de l’aula impliquen a tot l’alumnat.

Aquesta investigació posa de relleu quines accions es poden implementar pel desenvolupament inclusiu de l’escola tant a Itàlia com a Catalunya. Tanmateix, identifica els enfocaments culturals, les polítiques de gestió i les pràctiques organitzatives que han estat més receptives a aquest desenvolupament i que cal millorar, quedant-se dins de la visió d’inclusió com a procés. La recerca destaca que l’ús de l’*Index for Inclusion* és fonamental per al desenvolupament inclusiu de l’escola, ja que és capaç d’identificar les accions concretes que es duran a terme per millorar la inclusió. L’enfocament dels *Disability Studies* qüestiona els sistemes consolidats vinculats al concepte d’integració i trasbalsa les pràctiques d’exclusió, separació i micro-exclusió presents a les escoles catalanes i toscanes. Per tant, es confia que les evolucions d’aquesta investigació poden ser nombroses, com també el possible impacte a les escoles i sobre el sistema d’inclusió que, encara que limitat per aquest treball, a partir d’ara pot tenir una referència en quant a les prioritats globals de desenvolupament i als nivells mitjans d’inclusió general amb els quals és possible vincular-se.

Conclusions

Durant el desenvolupament d'aquest treball, es va destacar com el desenvolupament de l'educació inclusiva a Itàlia ha portat al nostre país a optar, durant més de quaranta anys, per a la plena inclusió de l'alumnat amb discapacitat en les aules i els contextos ordinaris. A més, hem vist com, al territori català, les novetats presentades recentment mantenen un camí de separació i exclusió per l'alumnat amb discapacitat, en relació amb la significativitat del diagnòstic.

L'enfocament dels *Disability Studies*, però, ha tret a la llum, gràcies als estudis realitzats pels autors de la *Disability Studies Italy* en relació amb el nostre sistema italià d'inclusió, el risc de '*bessizzazione*' (Slee 2001; Bocci *et al.*, 2016;) de l'escola i el risc de micro-exclusió (Slee, 2001; D'Alessio, 2011; Medeghini *et al.*, 2013; Bocci *et al.*, 2016; Monceri, 2017; Goodley *et al.*, 2018), risc que també s'ha confirmat amb els resultats d'aquest treball de recerca.

La investigació de camp ens proporciona uns elements indicatius prou evidents tant per que fa la mostra toscana com per la mostra catalana. Els enfocaments culturals, les polítiques de gestió i les pràctiques organitzatives de les escoles de la nostra mostra es refereixen al concepte d'integració (Medeghini, 2018), tot i que es troba dins d'un procés de desenvolupament inclusiu. La direcció per orientar tal desenvolupament no sembla ser dirigit conscient i intencionadament cap al concepte d'inclusió que va desenvolupar l'enfocament dels *Disability Studies*, però roman inserida dins d'un procés de millora contínua, que en realitat es refereix a la visió d'inclusió com a procés potencialment infinit (Booth & Aincow, 2000, 2002, 2006, 2011).

Hem observat que, tot i que les escoles de la mostra utilitzen la paraula 'inclusió', cap acció específica s'ha dut a terme en profunditat en la formació i la reflexió sobre el concepte d'inclusió, tal com s'entén dins de l'enfocament dels *Disability Studies*, i tampoc es tenia coneixement de l'*Index for Inclusion*. L'estudi de la Toscana va mostrar que l'ús de 'inclusió' el terme no ha alterat les pràctiques educatives que anteriorment s'indicaven amb el terme 'integració' (Medeghini, 2018); en comparació, l'estudi en el context català, ha evidenciat que no va ser-hi cap transició des del terme "integració" al terme "inclusió", ja que s'ha utilitzat sempre el terme "inclusió", tot i que el sistema escolar encara preveu situacions d'exclusió i separació.

A les realitats territorials, la legislació de referència té un paper crucial (D'Alessio, 2011), passant per ser considerada com una palanca per a la protecció dels drets a la plena inclusió d'alumnes amb discapacitat a Itàlia, com a raó de l'exclusió i la separació d'aquests mateixos alumnes a Catalunya (Giné, 2000; Soldevila Pérez, 2015; Carbonell i Paret, 2017), amb el risc de consolidar un enfocament mèdic-individual vinculat a classificacions i intervencions especialitzades en ambdós territoris. De fet, tot i ser els valors i les cultures inclusives sovint explícites, el compliment de la legislació obliga a les escoles a haver de complir, almenys en les pràctiques de gestió i d'organització en les polítiques, processos, procediments i pràctiques que porten els alumnes que es troben amb més barreres per a l'aprenentatge a les categories de classificació adoptades i a les quals corresponen les mesures d'intervenció especials. A més, la necessitat de respectar les indicacions segons la legislació no deixa lloc a la identificació d'alternatives culturals, de gestió i organitzatives per a la prescripció i la penetració d'algunes d'aquestes.

El que sembla estar emergint és la necessitat per les escoles de tornar-se a apropiat d'un pensament pedagògic on les pràctiques organitzatives i les polítiques de gestió estiguin basades sobre unes bases culturals i de valors (Pujolàs, 2003, 2006, 2006, 2008; Medeghini *et al.*, 2013; Soldevila Pérez, 2015; Medeghini, 2018; Bocci *et al.*, 2016; Monceri, 2017; Goodley *et al.*, 2018). No és un cas que en el context català - on és la llei que estableix les trajectòries d'exclusió i de separació- les escoles, dins de la seva pròpia autonomia, responen amb la pràctica diària a l'intent de superar aquesta lògica, a través de l'afirmació de valors i prioritats que fan referència al concepte d'inclusió.

Fins i tot el nostre context escolar italià no està exempt de contradiccions i restriccions que poden provocar fenòmens de mirco-exclusió. La introducció dels BES/NEE al nostre país ha tingut efectes mixtos que van portat a l'escola a un fenomen anomenat el 'bessizzazione' que, al llarg d'aquesta investigació, es va trobar una explicació mitjançant la recopilació de la veu directa de les escoles. L'ús elevat en la identificació de BES/NEE, d'una banda es considera una acció per protegir l'alumnat, per altra una acció per a la tutela dels professionals, en relació amb l'augment de l'ús d'accions de disputa per part de les famílies lligades als moments d'avaluació. Per tant, les necessitats de protecció adquireixen una prioritat pel que fa als requisits pedagògics i de planificació. També es va posar en relleu que el 'bessizzazione' ha donat lloc a

pràctiques ja establertes i la imposició indirecta de tals pràctiques en els tipus d'escoles en què més van recórrer a la selecció.

Hem vist que els processos d'exclusió i separació, a Catalunya, i els processos de micro-exclusió, en Itàlia, es poden superar a través de l'enfocament proposat pels *Disability Studies* (Booth, Aincow, 2011; Pujolàs, 2003, 2006, 2006, 2008; Medeghini *et al.*, 2013; Soldevila Pérez, 2015; Medeghini, 2018; Bocci *et al.*, 2016; Goodley *et al.*, 2018), ja que aquest enfocament porta a qüestionar els nostres sistemes establerts, vinculats al concepte d'integració i trasbalsa els principis que fomenten les pràctiques d'exclusió, separació i micro-exclusió a les escoles d'ambdós països.

L'ús de l'*Index for Inclusion* va ser fonamental per reflexionar sobre el desenvolupament inclusiu de l'escola perquè és capaç d'identificar les accions concretes que s'han d'implementar per millorar la inclusió i és la base per mantenir-se dins de la visió d'inclusió com a procés, ja que -de fet- la seva aplicació mai es conclourà, al haver-hi -sempre- possibilitats de fer nous passos cap a la inclusió (Booth, & Aincow, 2011; Dovigo, 2017; Demo, 2013, 2017). Al final d'aquest treball, amb els límits de exhaustivitat i representativitat que aquesta investigació pot tenir, hem arribat a: ressaltar quines accions es poden intraprendre per al desenvolupament inclusiu de l'escola tant en el context italià com en el context català; identificar els enfocaments culturals, les polítiques de gestió i les pràctiques organitzatives més sensibles a aquest desenvolupament. I ressaltar quins aspectes s'ha de millorar.

Finalment, voldríem subratllar la importància de l'ús del llenguatge (Medeghini, 2013) que, com ens ensenyen els *Disability Studies*, és la part tangible del pensament, de la idea, del concepte que subjau a la nostra expressió, ja sigui escrit o verbal. És un símptoma, manifestació i resultat dels nostres valors i de les cultures a les quals ens referim. Pot ser una 'arma' al servei de l'exclusió, la separació, la discriminació o bé un instrument per modificar el nostre pensament, reflexió i elecció cap a la inclusió.

Bibliografia

Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali. (2014). Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva. Dalla teoria alla prassi.

Allulli G., Farinelli F. & Petrolino A. (2013). L'autovalutazione di istituto: modelli e strumenti operativi con moduli e questionari disponibili online. Guerini, Milano.

Barton L. (2009) Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*. 349, pp. 137-152.

Barton L. (2011). La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 70, pp. 63-76.

Barton L. (Ed), (2013). Disability, politics and the struggle for change. Routledge, London.

Besio S. & Chinato M. G. (1996). L'avventura educativa di Adriano Milani Comparetti. Storia di un protagonista dell'integrazione dei disabili di Italia. Tascabili E/O, Roma.

Besio S. & Ott M. (1994). I sistemi scolastici europei verso l'integrazione dei disabili. *Italian Journal of Educational Technology*. 2, 2, 4-4.

Bocci F. *et al.* (2016). Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli inclusivi. Pensa Multimedia, Lecce-Brescia.

Booth T., Ainscow M. *et al.* (2000). Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools. CSIE, Bristol.

Booth T., Ainscow M. *et al.* (2002). Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools. CSIE, Bristol.

Booth T., Ainscow M. *et al.* (2011). Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools. CSIE, Bristol.

Booth T., Ainscow M., *et al.* (2006). Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools. CSIE, Bristol.

Calvani A. (2009). Teorie dell'istruzione e carico cognitivo. Modelli per una scuola efficace. Erickson, Trento.

Capperucci D. (2013). La scuola in Europa. Politiche e interventi dell'Unione Europea in materia di istruzione e formazione. Franco Angeli, Milano.

Capperucci D. (2015). How Self-Evaluation can make schools more effective. *Form@re*. v. 15, n. 3, pp. 258-278.

Carbonell i Paret E. (2017). *Escoles inclusives, escoles de future*. Joan Portell Rifà, Barcelona.

Charlton J. I. (2000). *Nothing about Us without Us. Disability, Oppression and Empowerment*. University of California Press, Berkely.

Clough P. & Corbett J. (2000). *Theories of inclusive education. A student's guide*. Paul Chapman, London.

Creswell J. W. & Plano Clark V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage, Thousand Oaks (CA).

D'Alessio S. *et al.*, (2015). L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia. Vianello R & Di Nuovo S. (Eds). *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca*. Erickson, Trento, pp. 151-179.

D'Alessio S. (2011). *Inclusive education in Italy. A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*. Sense Publishers, Rotterdam.

D'Alessio S. (2015). La ricerca per l'educazione inclusiva a livello globale. *L'integrazione scolastica e sociale*. vol. 14, n. 3, pp. 243-250.

D'Alessio S., Balerna C. & Mainardi M. (2014). Il modello inclusivo: tra passato e futuro. *Scuola ticinese verso l'inclusione*. Anno XLIII, Serie IV, n. 2, pp. 11-18.

De Anna L. & Covelli A. (2016). La Pedagogia Speciale nelle istituzioni internazionali. Gli organismi internazionali e l'educazione inclusiva. Crispiani P. (Ed). *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, ETS, Pisa, pp, 636-654.

Demo H. (2013). L'Index per l'inclusione: analisi del suo potenziale innovativo nel contesto italiano. *L'integrazione scolastica e sociale*. vol. 12, n. 1, pp. 41-52.

Demo H. (2017). *Applicare l'Index per l'inclusione. Strategie di utilizzo e buone pratiche nella scuola italiana*. Erickson, Trento.

Dovigo F. (2017). *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'Index*. Carocci Faber, Roma.

Franceschini G. & Russo R. (2011). *Sistemi formativi e dirigenza scolastica in Europa. Spagna, Francia, Germania, Regno Unito*. Edizioni ETS, Pisa.

Franceschini G. (2003). Il dilemma del dirigente scolastico. Amministratore, manager o pedagogo?. Guerini, Milano.

Franceschini G. (2017). Didattica generale e valutazione espansa: aspetti epistemologici e metodologici. *Studi sulla Formazione*. 20, 2, pp. 331-342.

Franceschini G. (2011) Crisi economica e formazione: uno sguardo sull'Europa. Franceschini G. & Russo R., *Sistemi formativi e dirigenza scolastica in Europa. Spagna, Francia, Germania, Regno Unito*, Edizioni ETS, Pisa, pp. 23-70.

Giné C. (2000). Discapacitat i educació a Catalunya: crònica d'una transformació. *Suports*. vol. 4, 2, pp. 134-143.

Goodley D. (2011). *Disability Studies. An interdisciplinary introduction*. Sage, London.

Goodley D. et al. (2018). *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Erickson, Trento.

Guest G. (2013). Describing Mixed Methods Research. An Alternative to Typologies. *Journal of Mixed Methods Research*. 7, 2, pp. 174-151.

Medeghini R. (2006). Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione. Analisi degli indicatori di qualità per l'inclusione. Vannini, Brescia.

Medeghini R. (2018). Uscire dall'inclusione? L'inclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione. Goodley D., et al., *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, Erickson, Trento, pp. 205-230.

Medeghini R. et al. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Erickson, Trento.

Medeghini R., (2013) Il linguaggio come problema, Medeghini R. et al. *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Erickson, Trento, pp. 53-88.

Monceri F. (2017). *Etica e disabilità*. Morcelliana, Brescia.

Murrillo Torrecilla F. J. (2003). El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. REICE: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. vol. 1, n. 2, pp. 1-22.

Oliver M. (1990). *The Politics of Disablement*. Macmillan, London.

Pfeiffer P. (2002). The philosophical foundations of Disability Studies. *Disability Studies Quarterly*, vol 22, 2, pp. 3-23.

Piccioli M. (2017). Il processo italiano di inclusione scolastica nella prospettiva internazionale: Disability Studies come sviluppo inclusivo. *CQIA Rivista*. 7, 20.

Plano Clark V. L. & Creswell J. W. (2014). *Understanding Research. A Consumer's Guide*. Pearson Higher Ed, 2nd ed.

Pujolàs P. (2003). *Aprendre junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Eumo, Vic.

Pujolàs P. (2006). Quousque tandem...? (Fins quan...?): El futur (per anar bé immediat) de l'educació especial a Catalunya. *Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*. 10, 1, pp. 30-35.

Pujolàs P. (2008). *9 Ideas Clave. El aprendizaje cooperativo*. Grao, Barcelona.

Pujolàs P. (Ed), (2006). *Cap a una escola inclusiva. Crònica d'unes experiències*. Eumo, Vic.

Romei P. (2000). *L'organizzazione come trama*. Cedam, Padova.

Scheens J., Mosca S. & Bolletta R. (Ed), (2011). *Valutare per gestire la scuola. Governance, leadership e qualità educativa*. Bruno Mondadori, Milano.

Serpieri R. (2002). *Riflessioni sul management scolastico*. Liguori, Napoli.

Shakespeare T. (2014). *Disability Rights and Wrong revisited. Second edition*, Routledge, London and New York, trad. it. (2017). *Disabilità e società. Diritti, falsi miti, percezioni sociali*, Erickson, Trento.

Slee R. & Allan J. (2001). Excluding the Included. A Recognition of Inclusive Education. *International Journal of Sociology of Education*. 11, 2, pp. 173-191.

Slee R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusive*. Morata, Madrid.

Soldevila Pérez J. (2015). *La inclusió escolar d'un infant amb diversitat funcional: una història de vida*. UVic-UCC.

Thomas C. (2007). *Sociologies of Disability and Illness. Contested Ideas in Disability Studies and Medical Sociology*. Palgrave Macmillan, Basingstoke.

Valtellina E. (2013). *Storie dei Disability Studies*, in Medeghini R. Et al. (Eds), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*,

Erickson, Trento, pp. 23-51.

Valtellina E., (2013). *Storie dei Disability Studies*, in Medeghini R. *et al. Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Erickson, Trento, pp. 23-51.

Watson N., Roulstone A. & Thomas C. (Ed.), (2012). *Routledge Handbook of Disability Studies*. Routledge, London and New York.

Agraïments

Quan la discapacitat és part de la teva vida des de la infància i en un ambient familiar, aquesta mateixa es converteix en part de la teva visió del món, esdevé *normal* i amb naturalitat t'acompanya i corba la mirada de la quotidianitat, et deixa veure camins accessibles, carrers sense obstacles; es torna natural i espontani calcular l'espai per a la cadira de rodes al tronc del cotxe juntament amb la cistella de pícnic.

Vaig créixer així, amb uns pares que tenien amics amb discapacitats que es van convertir en una presència constant en la meva infància; quant de temps la meva mare va persistir en explicar-me que el dit posat violentament al meu ull per part d'un noi només era el resultat d'un moviment incontrolat a causa de la seva diversitat funcional (més tard vaig saber el que significava distonia però mentrestant en tenia un exemple ben evident a meva la ment). Mai he renunciat a jugar amb aquell noi, vaig aprendre a calcular l'abast dels seus braços i vaig esdevenir boníssima fins a arribar a ell per donar-li una abraçada o per esquivar les seves mans ràpides que de vegades semblaven posada en moviment per una banda elàstica.

Tot va ser molt natural: utilitzar cintes per gravar la lectura del llibre de text i tornar-lo a escoltar amb la meva companya amb discapacitat visual, la mateixa que vaig conduir amb la meva mà esquivant bassals de fang, fent gimnàstica al gimnàs i jugant al pati, o aprendre a caminar per la teulada per anar per recuperar el meu company de primària que, quan els esperits s'escalfaven, preferia la brisa matinal de la teulada sota de la finestra de classe. Van dir que era "conductual", que no tenia les nostres pròpies reaccions, però per què els hauria d'haver tingut?

Sóc conscient que aquest no és un agraïment a persones específiques que han contribuït a la realització d'aquest treball, però seria una tasca realment difícil per fer. Cada persona que he trobat al llarg del meu camí ha contribuït a la meva formació, a la realització d'aquesta trajectòria que ara ha arribat a la seva fi.

Per això, agraeixo qui va caminar amb mi; qui em va estimular; qui em va acompanyar; qui em va recolzar; qui em va donar suport i em va aguantar; qui em va ajudar; qui, malgrat tot, segueix mostrant-me que pensa: - “quan somrius il·lumines el món”; qui va ‘resistir’ amb mi; qui em va donar ànim fins i tot amb una 'pizza aquesta setmana' o una vetllada amb Macchia; qui em va a obstaculitzar; qui va dur a terme la difícil tasca d'actuar com a meu tutor, qui em va aconsellar; que va obrir, conrear i

consolidar les relacions entre la Universitat de Florència i la Universitat de Vic; qui sap què significa deixar tot i viure una altra vida; qui em va donar la benvinguda com a ‘família’; qui sap el significat de ‘et trobo a faltar’; qui va marcar el ritme de la meva estada a la terra catalana; qui com jo tenen ara almenys dos llocs del món on senten que estan a casa i saben que aquest sentiment durarà ‘per sempre’. Agraïxo la meua finestra a la Plaça Major de Vic, agraïxo els que van poder i voler compartir aquesta visió amb mi i agraïxo els que ho volien fer però no van poder.

Cadascú sabrà reconèixer-se a si mateix amb els meus agraïments atípics.

L'única persona que anomenaré per donar-li les gràcies és la persona que em va mostrar el camí, la persona que per mi va fer la diferència, que va transformar la meua mirada com alumna; la Dr. Anna Emerenziana Gidoni, estreta col·laboradora del professor Adriano Milani Comparetti, neuropsiquiatre infantil i ex-director del Centre d'Educació Mòtorica Anna Torrigiani de Florència fundada el 1957.