

# JO SÓC DIFERENT? LA INCLUSIÓ EN DUES ESCOLES A CATALUNYA I ITÀLIA

Un estudi de les lleis inclusives: de la teoria a la  
pràctica.



Estudiant: Paloma San Martin Turmo

Consultor i director del projecte: Eulàlia Torra Borràs

Universitat Oberta de Catalunya

Treball final de carrera en Humanitats

Àmbit temàtic: Estudis culturals

Juny 2012

## ÍNDEX:

1. Premissa.....	3
2. El tema de recerca.....	3
2.1 Objectius.....	5
2.1.1 Preguntes de recerca.....	5
2.2 Marc teòric.....	6
2.3 Metodologia.....	6
2.3.1 Corpus de dades.....	6
2.3.2 Mètode de recollida de dades.....	7
2.3.3 Anàlisi de les dades.....	8
2.3.4 Problemes al camp.....	8
2.3.5 Model d'anàlisi.....	8
3. Un camí llarg cap a la inclusió: els models teòrics.....	9
3.1 La representació i el significat social del terme "disabilitat".....	12
3.2 "Disabilitat" i literatura avui.....	14
4. Anàlisi de dades.....	17
4.1 Un estudi de les lleis italianes.....	17
4.2 Un estudi de les lleis catalanes .....	22
5. Estudi comparatiu. Conclusions dels dos sistemes jurídics.....	29
6. Treball de camp: estudi de dos casos.....	30
6.1 L'escola italiana: " <i>argo</i> ".....	30
6.2 L'escola catalana: " <i>nautes</i> ".....	34
7. Conclusions.....	38
8. Bibliografia.....	43
9. Annexos.....	47

## **1. Premissa**

El meu interès per aquest tema parteix de la fusió de l'àmbit de les Humanitats i de l'educació. Crec que l'educació no deixa de ser un entramat de relacions socials on les persones han d'educar per la humanitat de l'individu. I tot i que són importants els continguts teòrics, penso que l'educació s'ha de treballar a través de valors creant alhora un pensament reflexiu, els quals són la base fonamental pel respecte de la vida humana, ja que porten cap al diàleg i la comprensió de les diferències. Potser persegueixo una utopia, però si en algun moment hom es proposés aquesta pregunta: t'agradaria que tots fóssim iguals? Estic segura que la seva resposta seria: no.

## **2. El tema de recerca**

La diferència és un tema que s'ha abordat des de diverses perspectives en l'àmbit dels estudis culturals, com ara el gènere, l'edat, les cultures o les llengües, i mai han estat absents de controvèrsies i prejudicis que encara avui dia dificulten una positiva representació social d'alguns d'aquests col·lectius. Simplificar la realitat sense un esguard profund ens porta cap a un abisme d'estereotips i superficialitat. Per tant, els models teòrics que indaguen i proven d'aprofundir en aquestes temàtiques esdevenen cabdals per garantir un canviament de la significació social que malauradament es du a terme en una conjuntura de temps molt més dilatada. Les bones idees mai han mancat, el problema rau quan toca posar-les en pràctica. Per aquesta raó el meu estudi pretén d'una banda analitzar aquestes bones idees establertes a través de les lleis, i d'altra banda analitzar la seva aplicació en el context, en la realitat social.

Arran aquest treball es vol indagar en un tema específic de la diferència que implica la concepció d'intel·ligència: la "disabilitat". De fet es centrarà en l'anàlisi del significat i representació social d'aquest col·lectiu en edat escolar a primària, fent referència a la part de praxis com a la part pràctica, així com la seva evolució històrica com a procés d'humanització fins arribar al concepte d'aules inclusives.

La primera part de l'estudi es dedicarà a analitzar la praxis a través de lleis educatives d'inclusió de dos països Europeus: Catalunya i Itàlia. El per què d'aquests dos països? Crec rellevant comparar-los perquè ambdós han portat a terme la inclusió d'una manera ben diferent. Itàlia va ser dels primers en Europa en dur a terme la inclusió total en les escoles públiques i ordinàries, i per tant és portador d'una llarga

experiència. Mentre que a Catalunya la inclusió total encara no s'ha donat, continuen existint les escoles especials. Tanmateix, amb això no es vol titllar ni una de bona ni l'altra de dolenta, sinó de diferents i alhora complementàries ja que poden haver trobat els mateixos problemes, i en conseqüència es podria aplicar una manera anàloga de solucionar-los. De fet cal tenir en compte que no és el mateix començar la inclusió en els anys setanta sense informació suficient ni medis, que no pas en els anys noranta amb una ampli ventall d'experiències i recursos. Per tant no es valora la carrera per arribar primer, sinó quins elements o estratègies s'han seguit en cada situació, i si és així si es podrien aplicar a altres experiències veïnes. En el camí cap a la humanitat hi guanyem tots.

És essencial analitzar primer les lleis educatives perquè són producte d'unes normes pactades socialment com a base necessària i sustentadora del seu objectiu primer: la inclusió d'aquests alumnes. Perquè aquesta inclusió no només persegueix que es dugui a terme en l'escola, sinó que ambiciona un camp més ampli, que és la societat. Tanmateix, ens trobem amb dues realitats d'inclusió, perquè la teoria guiadora és dins les lleis, però aquesta només es pot fer tangible en la praxis, és a dir, dins de l'aula escolar. El lloc on les persones es relacionen: l'escola, que és un espai que matricula els infants en el món social, fora del cercle familiar. D'aquesta manera la segona part d'aquest estudi es centrarà en l'anàlisi de dos casos representats de cada país: l'escola "Argo" a Bolonya, i l'escola "Nautes" a Barcelona. Els noms de les escoles en aquest treball són pseudònims per tal de mantenir la seva identitat coberta.

No obstant, l'estudi de casos té com a objectiu enriquir el coneixement amb l'experiència. Aquest estudi no ambiciona trobar la clau per resoldre els problemes o dificultats de la inclusió. S'entén que cada escola, dins de les seves particularitats i entorn, és diferent i no podem basar la crítica de l'aplicació de les lleis només en una sola experiència, seria romandre en la superficialitat. Així que el principal objectiu arran els estudis de casos és portar a hom cap a una major reflexió de les pròpies lleis a través de la seva aplicació a l'aula. Per millorar hem d'avaluar les experiències. I aquests estudis de casos són dues avaluacions de l'experiència sense cap intenció d'imposar una solució única i unilateral, sinó que cada escola, cada experiència ha de trobar la seva pròpia, partint d'una major reflexió sobre les lleis i objectius de la inclusió.

## **2.1. Objectius**

Els objectius generals d'aquesta recerca pretenen en primer lloc:

- Analitzar les lleis educatives referents a la inclusió a Catalunya i Itàlia.
- Observar l'aplicació de les lleis inclusives a l'aula.

Pel que fa a l'àrea dels objectius específics:

- Analitzar la representació social de l'alumne diferent en les lleis.
- Observar la representació social de l'alumne diferent a l'aula.

Per poder assolir-los a la pràctica ens cal:

Estudiar la influència de les lleis educatives en l'escola com a escenari privilegiat per dur a terme una completa inclusió dels alumnes diferents en la societat.

Identificar les estratègies que fan servir els mestres per fer front a una aula inclusiva.

Analitzar el tipus de relacions que s'estableixen entre els diversos professionals i a través d'actituds amb els alumnes.

### **2.1.1. Preguntes de recerca**

- Les preguntes que prenen rellevància i esdevenen principals són:
  - Són les lleis suficients i completes per abastir les necessitats d'aquests alumnes?
  - Quines diferències hi ha entre les lleis catalanes i les italianes?
  - La diferència es troba en les mateixes lleis o en la pràctica?
  - Com s'apliquen les lleis dins de l'escola en ambdós casos?
  - De quina manera les lleis es fan tangibles?
- Cal també abordar les possibles preguntes que poden ocórrer durant la recerca empírica en les escoles:
  - De la teoria a la pràctica: és complicat o no aplicar aquestes lleis?
  - Quins problemes ens podem trobar?
  - Es respecten sempre les lleis d'inclusió?

- Quins reptes ha de tractar un/a mestre/a per fer de la seva aula una aula inclusiva?
- Quina imatge tenen els mestres de tenir dins l'aula alumnes amb diversitat funcional?
- Quines estratègies utilitzen?

## **2.2 Marc teòric**

El marc teòric en el qual es desenvolupa la meua TFC són les obres de referència general que utilitzaré tant en l'anàlisi jurídica de les lleis com per analitzar les experiències inclusives en les escoles.

Aquestes obres tracten d'una banda dels conceptes teòrics que han obert camí a les lleis educatives d'inclusió, i de l'altra banda dels conceptes més actuals que ratifiquen la necessitat de crear escoles inclusives de qualitat.

En el marc teòric els conceptes claus previs a una escola inclusiva són els estudis de les aules inclusives d'*Ainscow* i *Stainback*; les intel·ligències múltiples d'en *Gardner*; els models cognitius d'aprenentatge de *Vygotski*. Mentre que en els estudis més actuals i avantguardistes dels últims anys de recerca són el neuroconstructivisme i el mètode de l'emoció d'aprendre i el desig d'existir de *Nicola Cuomo*, que és un professor de la universitat de Bolonya que ha inventat un mètode per ajudar a aprendre els infants amb NEE a partir de les teories cognitives de *Vygotski*.

## **2.3 Metodologia**

Els estudis culturals són de caràcter interdisciplinar, ja que exploren la representació i significació d'un aspecte social a través de les formes quotidianes de vida i relació. Per tant, el camp d'estudi aborda el tema de la representació i significació social de l'alumne "diferent", i amb això parlo en termes de discapacitat, a l'aula com a escenari social i d'integració. Les disciplines que hi estan implicades són la psicologia, la pedagogia, la sociologia i l'antropologia.

### **2.3.1 Corpus de dades**

El tipus de dades utilitzades són d'una banda ja existents, i aquestes serviran per l'estudi de les lleis i la seva anàlisi:

- a) Les dades jurídiques: és a dir, les lleis educatives referides a la inclusió en ambdós països (Catalunya i Itàlia). Comparar l'evolució, la trajectòria i les màximes.
- b) Les dades textuais: aquesta bibliografia està intrínsecament lligada a les lleis inclusives, ja que d'una banda han pautat els referents teòrics per la seva implantació, i de l'altra banda continuen exercint una gran influència a través de les recerques més avantguardistes que continuen defensant la inclusió total de l'alumne amb necessitats educatives especials en l'escola pública i ordinària i no en les escoles especials.

L'altre tipus de dades que utilitzaré estaran enfocades a la recerca empírica, per tant són dades no existents. Per fer treball de camp en les escoles, per tal de veure l'aplicació de les lleis, les dades seran recollides a través de dos vessants:

- a) Entrevistes: aquestes es realitzaran als professionals de l'escola, com ara els mestres únics i tutors, els mestres d'educació especial, pedagogs i totes les persones implicades en la inclusió dels alumnes amb necessitats educatives especials.
- b) Observació a l'aula: Graelles per recopilar dades de les dinàmiques que es desenvolupen diàriament a l'escola. D'aquesta manera les dades referides a la praxi es poden comparar amb les dades obtingudes de l'estudi teòric de les lleis.

### **2.3.2 Mètode de recollida de dades**

Com he esmentat en l'apartat anterior faré recerca empírica utilitzant entrevistes, i observació participant a partir d'una graella amb indicadors inclusius. El meu treball de camp consistirà en l'assistència de 12 setmanes a una escola catalana d'educació primària des de la darrera setmana de febrer fins maig (Escola pública "nautes"), i de 4 setmanes en una escola italiana d'educació primària entre finals de maig i juny (Escola pública "argo"), tot i que en realitat ja vaig assistir a l'escola italiana durant tot el curs passat 2010-2011 i mantinc els diaris d'aula d'observació participant. Per aquesta raó ja conec les dinàmiques i a les mestres, per tant la realització de les entrevistes i observació de camp seran més àgils.

### **2.3.3 Anàlisi de dades**

Les dades obtingudes arran primer l'anàlisi jurídica, i consegüentment la recerca empírica es treballaran de manera que hi hagi d'una banda un estudi de cas per cada escola relacionada amb les lleis d'educació del país al qual pertanyen, i de l'altra una anàlisi comparativa entre les lleis i les experiències en les diverses escoles.

### **2.3.4 Problemes al camp**

Com que els estudis culturals, en l'àmbit de les ciències socials, es sustenten a partir de dades qualitatives és essencial actuar de la manera més objectiva possible en l'anàlisi. Òbviament com a investigadors i com a persones pertanyem a una societat i en conseqüència portem intrínsecs uns valors en el nostre punt de vista. D'altra banda els objectius i les preguntes de recerca ajuden a marcar una línia i unes pautes d'investigació sense perdre la coherència. El marc teòric ens recolza en extreure les conclusions de les experiències de manera que tinguin relació amb aquest.

### **2.3.5 Model d'anàlisi**

El model d'anàlisi es basarà en la comparació tant de les lleis com de les experiències, així com la utilització de taules amb les màximes de les lleis i els indicadors experiencials per justificar si es compleixen o no.



### 3. Un camí llarg cap a la inclusió: els models teòrics

La situació actual de les persones amb diversitat funcional no ha estat un camí fàcil ni molt menys curt com podria semblar estant immersos en un estat democràtic. Aquest canvi de mentalitat, de valors i d'actituds han estat impulsats per la contribució de les diferents disciplines científiques al llarg dels darrers trenta anys.<sup>1</sup> Les persones diferents han arribat al reconeixement de les seves condicions després d'una llarga lluita d'associacions privades, administracions educatives i organismes internacionals. I encara quedem matèries pendents.

Fins el darrer segle han estat considerats de manera pejorativa, fins i tot i depenent de la diagnosi eren considerades persones infrahumanes. Amb aquesta consideració es deshumanitzava, fet que comportava unes conseqüències molt salvatges en confront d'aquest col·lectiu, com per exemple no tenir drets o ara bé ser comparat a una bèstia. Recordem que en el món antic els que presentaven qualsevol anomalia eren sacrificats només néixer, per exemple a l'antiga Esparta. Mentre que a l'època medieval es consideraven responsables d'un càstig diví i que havien de carregar amb aquesta punició. Per tant en una època on la religió era al centre del cosmos, ésser una persona diferent amb qualsevol anomalia significava ésser una persona inferior per tenir una ànima amb pecat des del naixement.

El reconeixement d'aquestes persones no va arribar fins ben entrat el segle XIX, moment en el que es va desvetllar un interès entre els primers investigadors, però malgrat tot encara som lluny del complet reconeixement de les seves potencialitats. S'inicia una etapa benefico-assistencial que arribarà a Catalunya en els anys quaranta i que es caracteritzarà per ser un tipus d'assistència més caritativa que no pas rehabilitadora.

A partir dels anys cinquanta i durant els seixanta i començaments dels setanta s'estén la intervenció cap a una rehabilitació terapèutica basada en un model clínic. D'aquesta etapa en podem deduir que ser diferent s'anivella a la malaltia, ja que les persones especialitzades en la seva atenció no eren ni pedagogs ni educadors, sinó metges. Paral·lelament s'especialitzen diversos centres públics paral·lels a l'escola ordinària

---

<sup>1</sup> Informació història disabilitat extreta de Mòduls Web UOC "Intervenció psicopedagògica en els trastorns del desenvolupament", capítol "El retard mental".

per donar cabuda als infants que per diverses qüestions no podien seguir el sistema educatiu general.

L'etapa educativa s'enceta a finals dels setanta, on poc a poc la perspectiva rehabilitadora es va integrant en el procés educatiu. Procés que podrem observar en les lleis educatives d'ambdós països, Catalunya i Itàlia. Per aquesta raó cal fer un esguard cap als avenços científics i intel·lectuals que han permès el concepte d'escola inclusiva, i que indirectament es poden llegir entre línies en les lleis educatives propulsades per la millora en la qualitat educativa dels alumnes "diferents".

En el marc teòric els conceptes claus previs a una escola inclusiva són els estudis de les aules inclusives d'*Ainscow* i *Stainback*. L'objectiu de l'escola seria no deixar a cap infant fora d'aquesta en termes educatius i no només físics o socials. Quan l'educació respon a cadascú dels alumnes respectant les seves diferències individuals alhora es beneficia tot el grup classe.

Per entendre-ho millor cal designar l'aula com a unitat bàsica d'intervenció, però aquesta intervenció no es fa només de mestre a alumnes, sinó que es fa també entre alumne i alumne. La filosofia de classe parteix doncs de que cada nen pertany al grup, per aquesta raó el mestre ha de fomentar la relació entre els alumnes. A nivell didàctic el treball cooperatiu esdevé clau per aprendre a construir el coneixement de manera conjunta. A nivell de drets dels membres <sup>2</sup>"*Tengo derecho a aprender de acuerdo con mi capacidad. Esto significa que nadie me pondrá notes por mi forma de aprender*" i continua <sup>3</sup>"*En esta clase, tengo derecho a ser yo mismo. Esto significa que nadie me tratará de forma injusta por el color de mi piel, mi peso, mi estatura, por ser niño o niña ni por mi aspecto*" aquestes són les bases per eradicar la diferència, ja sigui física o intel·lectual. Arran la diversitat es valora la diferència com a originalitat. Per tant cal que es duguin a terme projectes que promoguin la comprensió de les diferències entre els infants, per després poder passar a la valorització de cada persona. Un altre aspecte necessari de l'aula inclusiva és que sigui flexible tant en la programació curricular com en l'apertura de ment dels seus membres.

Les intel·ligències múltiples d'en *Gardner* van demostrar l'equivocació de considerar la intel·ligència humana com a una única i a més com a quantificable. Els seus estudis

---

<sup>2</sup> Pàg. 26 Ainscow, M. (2001) Desarrollo de escuelas inclusivas. Madrid: Narcea.

<sup>3</sup> Pàg. 26 Ainscow, M. (2001) Desarrollo de escuelas inclusivas. Madrid: Narcea.

mostren que existeixen vuit tipus d'intel·ligència anomenades: intel·ligència musical, corporal-cinestèsica, lingüística, lògic-matemàtica, espacial, interpersonal, intrapersonal i naturista. Majoritàriament la didàctica a l'escola atén només als alumnes que segueixen la intel·ligència lingüística i matemàtica. Així, la importància d'aquest descobriment rau en què fa explícit que no tots els alumnes aprenen de la mateixa manera, alhora que no tenen els mateixos interessos i capacitats.

Mentre que entre els estudis més actuals i avantguardistes dels últims anys de recerca trobem el neuroconstructivisme i el mètode de l'emoció d'aprendre i el desig d'existir de *Nicola Cuomo*, que és un professor de la universitat de Bolonya que ha inventat un mètode per fer aprendre els infants amb NEE a partir de les teories cognitives de *Vygotski*.

El primer manual de neuroconstructivisme va sortir en el 2007, és doncs una corrent novíssima que està donant un gran impuls a la didàctica i intervenció precoç de l'infant amb NEE. *Westermann* va evidenciar que el desenvolupament es dona a partir de la continua interacció entre el gens-expressió i l'ambient. Estem davant d'un cercle continu de interacció entre els factors biològics i els factors ambientals en el curs del desenvolupament. Per tant cal superar la idea que la intervenció educativa tingui només efectes sobre el comportament extern, perquè a partir d'aquesta corrent avantguardista ens mostra que també té efectes sobre els factors biològics. És doncs un efecte en cadena, perquè hi ha una natura que "actua". Res es determina només dels gens perquè tot i que no són modificables, si que són modificables les expressions d'aquests gens a partir de la interacció entre tots els components que determinen el desenvolupament.

Un concepte clau en aquesta corrent és el de la plasticitat cerebral, que és la capacitat de recuperació que té el cervell per tal de reorganitzar-se en funció de les condicions ambientals. Per exemple quan una persona pateix un accident el cervell té la capacitat de crear noves connexions sinàptiques, o ara bé de modificar-ne les existents. Tanmateix cal especificar que la recuperació no és absoluta ja que depèn en bona mesura de l'edat; quan més s'especialitzen les àrees menys són intercanviables, així i referint-nos als infants amb NEE és important que la intervenció es faci quan més aviat possible, fer-ho quan les àrees del cervell encara no s'han especialitzat, concretament de 0 a 10 anys. Aquest concepte explica més clarament com funcionen la interacció entre l'ambient i la genètica.

En l'àmbit didàctic el professor *Nicola Cuomo* esmenta que l'ensenyament és una activitat complexa, i que el problema es troba en el temptatiu de simplificar els continguts. Per aquest especialista d'educació, el saber fragmentat en petits trossos està privat de context i de situacions afectives i emocionals. La seva crítica parteix de la idea que els itineraris educatius han de tenir la capacitat de crear un clima que proposi una emoció en el conèixer, contextos que siguin per recordar, per viure.

S'alinea amb els pensaments de *Vygotskij* i l'idea de desenvolupament potencial, el qual proposa intervenir i potenciar en el "saber fer" de l'infant per estimular l'evolució de les seves àrees deficitàries per aconseguir una maduració cognitiva global. D'altra banda també elabora el seu mètode a partir dels estudis de *Wertheimer*<sup>4</sup>, que segons aquest la percepció és productora d'informació i promou el cervell per a crear un sentit de la situació viscuda. Des d'aquests principis *Cuomo* elabora el seu mètode perquè considera que tots els infants amb qualsevol tipus de dèficit són capaços d'evocar, i ho fan perquè són capaços de percebre. El mestre, per aquesta raó, els ha de facilitar els medis i instruments perquè aquesta percepció sigui possible, alhora que ha d'estimular les emocions per fer de l'aprenentatge una experiència per a recordar.

## **2. La representació i el significat social del terme "disabilitat"**

La cerca d'un model vàlid per a representar el terme de la "disabilitat" es troba amb infinites dificultats quan intenta superar aquell establert i residualment ancorat en el prejudici del model social de discapacitat com a malaltia o com a mancança. Aquesta confusió afecta la relació que mantenen les persones envers aquest col·lectiu.

Un dels aspectes que més ens interessen és el canvi de la terminologia per eradicar un concepte negatiu del que és diferent. Sabem que el llenguatge i el pensament van lligats entre si i que les estructures de la parla esdevenen al seu temps estructures del pensament. És un cercle que s'autoinflueix un a l'altre, ja que la consciència de l'individu és primordialment lingüística. D'aquesta manera els valors o pensaments es materialitzen en paraules, i així, quan es volen canviar els pensaments potser hauríem de començar canviant les paraules. Aquest aspecte de la representació social del que

---

<sup>4</sup> Wertheimer pertany al moviment de la Gestalt.

és diferent es fa tangible en el progrés del llenguatge emprat a través de la cronologia de les lleis educatives inclusives incloses en aquest treball.

El terme minusvàlid, que observarem en les primeres lleis i decrets, projecten una representació social d'una persona "menys vàlida" i és per tant pejorativa. El terme discapacitat o disabilitat també són discriminatoris, ja que la seva significació mostra que hi ha limitacions en l'activitat. Però de quin tipus de limitació parlem? Justament del que ha establert la societat com a model social de perfecció. La "normalitat" ha estat establerta pel poder i el ser diferents, és a dir, la possibilitat de realitzar les mateixes tasques de diferent manera no és valoritzat. Aquí rau el problema, ja que la importància no és com ho fan, sinó en què siguin capaços de fer-ho exactament com ho fa la majoria. Això passa també a l'escola, es pretén que tots els alumnes aprenguin com ho fa la majoria. I com ben s'havia esmentat en les intel·ligències múltiples d'en Gardner, a partir només de la intel·ligència matemàtica i lingüística. Aquest entorn està doncs construït a partir del "normal" en sentit estadístic, és una societat que no té un esguard a la diversitat.

Necessitem doncs que aquesta "diversitat" s'aprecii com a valor per poder construir en els infants del futur una autoimatge positiva d'ells mateixos. I l'escola és l'escenari idoni per a matricular-los en la societat.

Arran el <sup>5</sup>"moviment de vida independent" s'instiga a utilitzar el terme "diversitat funcional". Aquest respecta millor la construcció d'una imatge social del que és divers, ja que la paraula està en positiu (no té cap prefix "dis"). I parla de l'habilitat de fer les coses de diferent manera. No obstant, a les lleis actuals el que trobem és el terme alumne amb necessitats educatives especials, conegut amb les sigles NEE. Tot i que s'especifica que no només són els alumnes amb una "diversitat funcional" sinó que són tots aquells que per qualsevol circumstància necessiten una ajuda que surt de la programació habitual dels aprenentatges del grup classe, inclosos els sobredotats. Crec que s'hauria de continuar fent atenció en l'ús habitual del llenguatge, ja que afecta directament a la construcció social de la diferència.

---

<sup>5</sup> Pàg. 5 "Diversidad funcional; nuevo termino por la lucha de la dignidad en la diversidad del ser humano". Javier Romañach, Manuel Lobato.

### 3. “Disabilitat” i literatura avui

La literatura també ens pot mostrar aquesta superació dels prejudicis socials vers aquesta “diferència”. El conte “El cazo de Lorenzo” de *Isabelle Carrier* és una metàfora de les dificultats que troba un infant per ser “diferent” a la resta. Un dia aquest nen rep un cop al cap d’una casseroles, i a partir d’aquell dia es torna diferent. Ha d’arrossegar-la per la resta de la seva vida. El conte ens mostra un nen que li agrada escoltar música, que necessita afecte, que és molt sensible i té moltes qualitats; la humanitat d’aquesta persona. Com que és diferent hi han persones que el troben estrany, i ell es sent malament perquè veu les limitacions que li comporta arrossegar aquest objecte. Es sent discriminat.

Un dia cansat decideix amagar-se i es posa la casseroles al cap. La gent s’oblida d’ell. Fins que una persona que l’accepta ve i l’ensenya com pot fer per aprofitar la seva diferència i treure’n a més profit. Amb un cordill li lliga la casseroles a la cintura i queda més dissimulada als ulls de la resta de persones. Lorenzo fa amics i la gent comença a veure que té qualitats artístiques.

El conte, analitzat des dels principis de la inclusió, al començament mostra un infant titllat de divers i estigmatitzat per la resta, tot i que té moltes qualitats. La seva diferència li porta a voler-se amagar del món, recloure’s en si mateix perquè no és acceptat. Però aquest infant pot ser ajudat per persones que creuen en ell. Aquesta persona que surt en el conte podria ser la institució de l’escola, ja que li mostra quines potencialitats té i quines estratègies pot utilitzar per afrontar les dificultats que li encomana la seva “diferència”. Una vegada ja ha assumit aquesta “educació” l’infant es sent més segur i no només accepta la seva diferència, sinó que en treu profit de totes les seves qualitats. Personalment crec que la tasca de l’escola hauria de ser aquesta: treballar a partir de les potencialitats i millorar l’autoestima d’aquest infants.

Una obra de la literatura catalana que mostra la vida d’un síndrome de Down és “El meu germà Pol” d’Isabel Clara Simó. En aquesta obra no tenim un infant que va a l’escola, sinó un noi de vint-i-nou anys que treballa a un taller. Viu a casa amb els seus pares que el tenen bastant subestimat, i amb la seva germana Mercè. La narració barreja moments irònics que li passen a en Pol amb moments molt crítics.

Però el que realment ens importa és com es construeix el personatge d'en Pol i com és la seva relació amb la resta de personatges. Perquè en definitiva l'obra descriu la personalitat d'en Pol, i no la diagnosi. Pol no és un síndrome de Down, és una persona. La intenció de l'obra és mostrar que no el podem etiquetar sota aquesta única classificació. A l'obra s'enamora de la Maria, una noia que també té la mateixa diagnosi, és a dir ella no és una diagnosi sinó que en té una, però ella és Maria.

En la lectura, som espectadors d'un enamorament profund per part de tots dos, però com que té aquesta síndrome els pares li neguen poder realitzar una vida "normal" i els separen. La seva germana ho explica així <sup>6</sup>*"I que el fet que els dos tinguessin la síndrome de Down no havia impedit (i ara!) que fos un amor tan genuí i tan autèntic com el que segurament senten poquíssimes persones al món, sigui la seva personalitat de la manera que sigui"*. Aquesta escena posa en mostra els problemes relacionals-sexuals que tenen les persones amb diversitat funcional quan són els seus pares o tutors els que prenen les decisions per la seva vida. Els pares d'en Pol es queixaven que si es quedava la Maria s'haurien d'ocupar de dos. Doncs a en Pol li manca llibertat per decidir per la seva vida, per sentir i per amar.

El llibre també mostra que en Pol va anar a l'escola i com va desenvolupar les seves potencialitats en la lecto-escriptura <sup>7</sup>*"El meu germà Pol sap llegir i escriure des de molt abans de néixer jo. Llegeix assenyalant amb el dit, a poc a poc, cada paraula, però entén el significat de tot, i quan no, per això hi és la Mercè (gràcies, de res, ha estat un plaer). Escriure li costa més, perquè fa una lletra terrible, i li tremola el pols, però es defensa. Fins i tot sap escriure amb l'ordinador, que ara, però, li està prohibit. Pel que fa llegir en veu alta, diguem-ne que li falta fluïdesa, però si no es posa molt nerviós, també es defensa."*

Tot i així en el llibre surten paraules que mostren un prejudici social vers en Pol en boca d'alguns protagonistes, que el designen com a una diferència fixe i sense remei. Potser aquesta part també és necessària per desenvolupar una consciència de què encara existeix gent que pensa així i que hem de continuar lluitant per canviar la representació social d'aquest col·lectiu. De fet aquesta figura pejorativa la posa en mans dels metges, que com veurem en les lleis, el problema de la imatge social que en tenen prové de la classificació d'aquests de la diferència com a malaltia irremediable

---

<sup>6</sup> Pàgina 116 "El meu germà Pol."

<sup>7</sup> Pàgina.61 "El meu germà Pol".

<sup>8</sup> “I que van ser els metges els qui el van classificar de mongòlic sever.” La Mercè, germana d’en Pol replica i fa de la veu de la societat que pensa de manera inclusiva <sup>9</sup> “...però que no són categories fixes, sinó que poden variar amb una adequada integració i...” i jo afegiria que com que tenen potencialitats reconegudes tenen oportunitats per aprendre i desenvolupar al màxim possible les seves capacitats, però per això necessitem una correcta intervenció educativa.

El darrer llibre està escrit per la Elisabeth Pedrosa i es basa en un dietari que explica el dia a dia d’una mare amb una filla amb síndrome de Rett. La narració mostra punts que porten cap a una reflexió conjunta del terme discapacitat <sup>10</sup>“La discapacitat ens la posem nosaltres, perquè en relació a les nostres capacitats, ells no estan complets” i connecta amb la idea que es té de “normalitat” en sentit estadístic esmentat anteriorment.

Tanmateix parla de l’escola com a escenari idoni per reconèixer les seves habilitats i valorar-la positivament. Enllaçant amb la didàctica especial de *Cuomo*, cada potencialitat que es pugui trobar en l’infant esdevé punt de partida de la intervenció per estimular al màxim les seves possibilitats. Perquè cada infant té potencialitats pròpies, ho observem en aquest paràgraf <sup>11</sup>“A l’escola de la Gina ens han descobert que la nostra filla és una persona amb infinites possibilitats. Li han estimulat la connexió amb el món, i aquella pau blava que ella tenia des que va néixer s’ha convertit en una alegria lluminosa. Allà se sent estimada, reconeguda i protegida, i tot plegat se’ns ha contagiada”.

El llibre també incita a seguir endavant per construir una representació social de la diferència més humana <sup>12</sup>“Sortim tots, ara a la primavera, amb les nostres flors diferents per fer entendre i estimar la diferència. No com un acte de caritat, sinó com un acte de justícia cap a unes persones, PERSONES, que necessiten més que ningú el nostre amor, la nostra proximitat i que se’ls miri a la cara sense por” quan remarca i posa en majúscules la paraula “persona” es refereix a reconèixer els drets que com a ésser humà té per naturalesa. La diferència resideix en l’actuar, en com fem les coses, però mai ha d’estar sotmesa en el ser. De la manera que sigui una persona és sempre

---

<sup>8</sup> pàgina.135 “El meu germà Pol”.

<sup>9</sup> pàgina.136 “El meu germà Pol”.

<sup>10</sup> pàg. 144 “Criatures d’un altre planeta”.

<sup>11</sup> pàgina. 65 “Criatures d’un altre planeta”.

<sup>12</sup> pàg. 68 “Criatures d’un altre planeta”.



una persona amb un valor intrínsec, i no és doncs un acte de caritat, sinó de justícia que ha de ser vetllada per les lleis.

L'Elisabet Pedrosa acaba el seu llibre amb un pensament positiu. Exalta la necessitat d'una sensibilitat per percebre el món, per sentir que una síndrome o diversitat funcional no són una font de patiment, sinó una oportunitat per amar i connectar-se al veritable món,<sup>13</sup> *“Tinc la impressió que alguna cosa està canviant el món, en la manera com el percebem, i que d'aquí a uns anys no entendrem com, fins ara, no ens n'havíem adonat. Crèiem que havíem vingut a aquest món a patir, i resulta que hi pot haver una alternativa, i que som part d'un tot meravellós que ens connecta amb la màgia del món, la màgia que vaig descobrir un dia en els ulls de la meva filla!”*

#### **4. Anàlisi de dades**

##### **4.1 Un estudi de les lleis italianes**

Aquesta llista mostra les lleis del procés d'inclusió educativa pertanyents a Itàlia, en ordre cronològic, que seran analitzades.

- Legge 118 (30 marzo , 1971)
- Documento Falcucci, premessa 1975.
- Legge 517 (4 agosto, 1977)
- Legge 104 (5 febbraio 1992)
- Decreto Presidente della Repubblica (24 febbraio, 1994)
- Legge 169 Gelmini (10 novembre 2008)

Primer de tot caldria especificar correctament quina és la diferència entre una llei i un decret. La primera és producte del Parlament, mentre que la segona es promulga mitjançant el govern, però tot i així cal especificar que ambdues tenen validesa en el compliment legal.

---

<sup>13</sup> pàg. 185 “Criatures d'un altre planeta”.

Durant els anys seixanta Itàlia manté les escoles especials per aquells alumnes considerats físics o mentals greus que no consideren educables, seguint les pautes principalment rehabilitadores. Mentre que també a l'escola ordinària es continua produint el procés de les classes diferenciades, és a dir, l'escola comú pren dues línies on s'escindeixen d'una banda els alumnes més avantatjats i de l'altra els alumnes amb més dificultats: el grup on aniran a parar els infants amb necessitats educatives especials. Aquest itinerari és més lent respecte a l'escola comú i tot i que l'objectiu final és la inserció d'aquests alumnes a les classes comuns, això realment no succeeix.

Durant els anys setanta i arran la idea de l'escola com a instrument per a la democratització de la societat es comença a parlar d'*inserció* a les classes comuns i al 1971 el Parlament italià emet la llei del 30 de març número 118. Si observem el punt 28 (*provvedimenti per la frequenza scolastica*) que especifica l'apartat c: "*L'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvi i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali*" es desprèn que la inclusió no és per a tots, encara hi han alumnes considerats incòmodes per l'escola pública i ordinària.

Però el problema més greu que es pot deduir d'aquesta llei sorgeix a l'apartat 29 (*Organizzazione scolastica nei centri degenza e di recupero*) "*L'insegnante dovrà attuare lo svolgimento dei programmi normali e l'aggiornamento degli allievi sul programma scolastico non svolto*" Aquesta llei no preveu cap adaptació del currículum ni molt menys un suport a l'aula, el professor ha de desenvolupar els programes marcats sense projectar cap intervenció o modificació pels alumnes amb necessitats educatives especials. També especifica que ha d'ajornar els alumnes sobre el programa escolàstic regent, però com ho ha de fer? aquesta "*inserció*" és salvatge perquè no hi ha cap projecte; la inserció dels alumnes a l'aula és només en termes d'espai. Es continua necessitant un raonament de com ha de ser la *inserció* per arribar a una veritable inclusió.

És a partir del 1975 que apareix el primer document conegut com a "*Documento Falcucci*" on es posen les bases d'aquest raonament tan necessari per constituir la integració escolàstica d'aquests infants. Aquest document es troba adjunt a la Carta Magna del 8 d'agost de 1975 a l'apartat nº 227 "*Interventi a fare degli alunni*

*handicappati*” per part del ministre de la Pública Instrucció *Franco Maria Malfatti*. Aquesta carta es reté essencial perquè conté els principis d’inclusió que es validaran, de manera completa en tots els seus punts, posteriorment en la llei 104 a febrer de 1992.

La premissa es portadora d’aquesta nova mentalitat inclusiva i comença *“i soggetti con difficoltà di sviluppo, di apprendimento e di adattamento devono essere considerati protagonisti della propria crescita. In essi infatti esistono potenzialità conoscitive, operative e relazionali spesso bloccate degli schemi e dalle richieste della cultura corrente e del costruire sociale”* El més innovador és que aquests infants amb dificultats són reconeguts com a subjectes actius, protagonistes del seu creixement, amb potencialitats importants en el camp cognoscitiu, operatiu i relacional. Aquest document no parla de les mancances que tenen, sinó que impulsa un esguard en positiu, projecta l’educació en l’àmbit del sap fer: les potencialitats. Evidencia que el problema no resideix en aquests infants, sinó en els esquemes culturals i socials que bloquegen el construir social de la seva identitat. Llavors és un problema de representació social, un problema de barreres que posa la societat i no aquest col·lectiu.

El document continua *“La scuola proprio perché deve rapportare l’azione educativa alle potenzialità individuali di ogni allievo, appare la struttura più appropriata per far superare la condizione di emarginazione in cui altrimenti sarebbero condannati i bambini handicappati”* L’escola és vista com a escenari privilegiat per superar la marginació que pateixen arran el confront amb la societat, un espai per a la inclusió.

Aquesta acció educativa parteix pròpiament de les potencialitats individuals i continua *“La scuola può contribuire a quest’opera di prevenzione e di recupero precoce, con la generalizzazione dalla scuola materna (anche se non obbligatoria) che, oltre ad offrire al bambino l’occasione di un più articolato processo di socializzazione, può favorire la tempestiva prevenzione ed il superamento delle difficoltà che possono ostacolare lo sviluppo psicofisico.”* Arran aquest extracte veiem que l’aprenentatge i el desenvolupament són dos processos intrínsecament interdependents, aquest principi es relaciona directament amb el model constructivista i estructuralista de Vygotskij i amb els avenços científics del Neuroconstructivisme, els quals subratllen la necessitat d’un context que interaccioni positivament en el desenvolupament de l’infant. La intervenció educativa esdevé clau pel desenvolupament positiu.

D'altra banda es reflecteix un canvi de mentalitat més maduratiu en la significació social de l'infant-ciudadà amb "disabilitat". En conclusió el *Documento Falcucci* és un vàlid instrument que projecta una escola en la diversitat perquè respecta l'originalitat de cada infant.

A partir de la llei del 4 d'agost de 1977 n° 517 es comença a fer un pas cap a la inclusió perquè es reconeix la importància de l'aspecte projectiu en la didàctica i s'aboleixen les classes diferencials. D'altra banda també s'estableix l'assignació d'un professor d'educació especial especialitzat per cada quatre alumnes. Malgrat tot, en aquesta llei encara no hi ha una inclusió total. Continuen existint les escoles especials per aquells alumnes considerats greus, però almenys ja són a la base els principis educatius dels que parla el document Falcucci.

La inclusió educativa total a Itàlia, parlant en termes jurídics, s'estableix a partir de la llei del 5 de febrer de 1992 n° 104, i aquesta acull els principis exposats en el "*Documento Falcucci*" article 1.1 punt 12 Dret a l'educació i a la instrucció, apartat 4 "*L'esercizio del diritto all'educazione e all'istruzione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né da altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all'handicap*". Una observació que voldria remarcar és l'aparició de la paraula "*diritto*" que significa dret. L'educació a una escola pública ordinària és un "dret per llei" i aquesta no pot ser evadida per les dificultats d'aprenentatge o per les derivades del "*handicap*", per tant estem davant una llei que aboleix totes les escoles especials, una llei que atorga a l'escola pública la tasca de ser una escola inclusiva amb totes i cadascuna de les necessitats educatives especials de l'alumnat, una llei que ha de protegir els infants. En definitiva, si és una llei i no es compleix pot ser denunciada davant un tribunal.

I el document també especifica en l'apartat 3 "*L'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione*" observem que surt el concepte de potencialitats que havia promulgat Falcucci, i no només es posa èmfasi en la socialització d'aquests infants i de que es trobi bé dins de l'espai a classe, sinó que parla pròpiament d'aprenentatge. Els infants amb NEE no són a classe només per socialitzar-se amb la resta sinó per aprendre, són per tant subjectes actius capaços d'aprendre tots i cadascú dels infants que abans havien estat titllats d'ineducables. Per

aprenentatge s'entén desenvolupament de les potencialitats, perquè es reconeixen potencialitats en aquests individus i no només mancances.

Per últim es posen les bases dels instruments necessaris per la inclusió educativa amb la col·laboració de les diferents institucions públiques com ara la Sanitat, l'Educació i la família. Els pares finalment prenen part en les decisions i en les programacions a fi d'ajudar a projectar una vida independent pels seus fills.

El decret llei del President de la República del 24 de febrer de 1994 forma part de la llei-quadre per l'assistència, la integració social i els drets de les persones amb handicap número 104 perquè complementa amb l'explicació extensiva dels instruments per a la integració mencionats en aquesta primera. Essent aquests primerament la diagnosi clínica, que consisteix en la certificació mèdica i la realització dels tests necessaris per la classificació del diagnòstic. La diagnosi funcional, que és de caràcter dinàmic perquè permet modificacions al llarg del desenvolupament i posa a la llum les potencialitats de l'infant i no els seus desavantatges. El perfil dinàmic funcional, el primer instrument en el qual participen tant els serveis mèdics, la família i el mestre i que actua no només com a projecte educatiu, sinó que també és un projecte de vida. Bàsicament és un quadre global de l'evolució i de l'itinerari projectat per l'infant, amb objectius a curt i llarg termini. Es dona una rellevant importància a com es comporta l'infant en l'ambient i és la base del següent instrument: el pla educatiu especialitzat. Aquest últim també inclou els tres actors socials, escola, sanitat i família si ho desitja i hi ha un projecte orientatiu que és el que permet passar d'un passatge educatiu a un projecte de vida, és a dir, fer autònoms els subjectes per afavorir la plena inclusió en la societat després de l'escola.

Malgrat tot els avenços, el decret llei que ha sospesat més queixes en els darrers anys ha estat la reforma *Gelmini* plasmada en el decret- llei nº 137 de 1 de setembre de 2008. El problema d'aquest decret rau paradoxalment en la no menció a la "disabilitat" proposant unes reformes establertes per a tots. En primer lloc canvia el criteri d'avaluació a utilitzar; apareix el vot numèric amb decimals, el qual proposa una difícil tasca de valoració en termes de classe conjunta als alumnes amb necessitats educatives especials. Recordem que en el *Documento Falcucci* ve evidenciat "*Lo stesso criterio di valutazione dell'esito scolastico, deve perciò fare riferimento al grado di maturazione raggiunto dall'alunno sia globalmente sia a livello degli apprendimenti*

*realizzati, superando il concetto rigido del voto o della pagella*” en aquest document s’especifica que la nota exclusivament numèrica és rígida i que allò que cal avaluar és la maduració de l’alumne de manera global i a partir dels aprenentatges realitzats, però mai en comparació amb la resta d’alumnes, ja que defèn que cada alumne és únic i irrepetible. De fet, incloure la nota numèrica comporta els problemes de com avaluar aquests alumnes en comparació amb la resta de la classe, a més de ser incapaç de reflectir valoracions que no es poden reduir a un simple número.

A Itàlia l’anomenen llei a tela de Penélope, perquè serveix de metàfora la història de l’Odissea quan Penélope esperava a Ulisses i durant el dia teixia un gran telar però ho desfeia durant la nit, de manera que mai arribava a confeccionar-ho completament. Amb les lleis passa igual, primer hi ha una llei que dóna un gran impuls cap endavant i després ve una llei que desfà el que s’havia aconseguit. Així mateix, altres inconvenients que promulga aquesta darrera llei és la idea d’un mestre únic en totes les especialitats, reforma que produeix una disminució de la conjunta presència; i l’eliminació del temps ple, que comporta dificultat per les famílies que tenen aquests infants. Reformes que no han mirat en els aspectes específics de la inclusió, sinó que van en contra d’unes lleis que en el passat han patit tant per arribar a l’absolut reconeixement dels drets escolàstics i socials d’aquests infants.

#### **4.2 Un estudi de les lleis catalanes**

Les lleis educatives amb referència a la inclusió que seran analitzades a Catalunya són les següents aquí esposades per ordre cronològic:

- LOE 1982:13/1982, de 7 d’abril, de integració social de los minusválidos (LISMI).
- Decret 117/1984 de 17 d’abril.
- Real decreto 334/85 de ordenación de la Educación especial (1985).
- LOE 1990: 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). BOE de 4 de mayo 2006.
- Decret 299/1997 de 25 de noviembre sobre l’atenció educativa a l’alumnat amb NEE.
- LOE 2006: 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE de mayo 2006.
- LEC 2009: 12/2009, del 10 de juliol, d’educació.

En l'article 1 del LOE de 1982 de García Añoveros s'observa que els principis que inspiren aquesta llei manifesten encara la idea d'assistència i de tutela necessària als anomenats "*disminuïts*" profunds. Mentre que els que no són tan greus es proposa la seva total integració social a través de l'escola. Arran aquesta principi podem deduir que encara s'utilitza una lèxic com "*disminuït*" que projecta una representació social pejorativa d'aquest col·lectiu.

D'altra banda cal especificar que la integració de la qual es parla contempla només la de tipus social, i quan posa assistència en comptes d'educació mostra que encara no s'ha assimilat la idea de ser éssers educables.

Continua en l'article 5 mencionant que els poders públics promouran la informació adient per afavorir una mentalització dels drets d'aquest col·lectiu en la societat i en especial a l'àmbit de l'escola i en el professional. De fet, aquesta llei està molt més enfocada cap a la mentalització d'una nova societat i en conseqüència en afavorir la inserció laboral, però no a pensar en les necessitats educatives.

I segueix així en la sessió tercera dedicada a l'educació fent únicament menció a la socialització; òbviament no parla ni de potencialitats ni d'aprenentatges. Cal remarcar que, com a novetat, s'especifica explícitament que l'escola pública proveirà la gratuïtat a l'ensenyament com a dret, però no especifica quins instruments o personal extra n'haurà per dur a terme aquesta integració a nivell educatiu. No obstant, si que especifica com es durà a terme l'escolarització segons els equips multiprofessionals dedicats a la diagnosi i seguiment en termes de minusvalidesa. Doncs, tenim una llei que deixa a les mans de l'equip mèdic i psicopedagògic la integració dels alumnes a l'escola, amb l'objectiu primer i únic de socialitzar-los.

El problema principal de la representació social d'aquest col·lectiu també rau en què la valoració de la diagnosi no va en funció d'atendre les seves potencialitats per aprendre, sinó de comprovar fins a quin grau podrien assistir a l'escola ordinària sense fer nosa a la resta dels companys. Malgrat tot això exposat a nivell educatiu, aquesta llei si que dóna una especial atenció a la integració laboral, essent aquest punt important per acabar d'integrar l'individu en la societat i fer el pas de l'escola cap al projecte de vida.

El 17 d'abril de 1984 la Generalitat de Catalunya va emetre un decret sobre l'ordenació de l'Educació especial per a la seva integració en el sistema educatiu ordinari. A partir d'aquest sembla que es doni un gran avenç qualitatiu, ja que segons expliciten els principis del decret proclama en primera instància l'educabilitat de tot individu. Aquesta idea es recull a l'article 27 de la Constitució i constitueix el dret de cada persona a ser valorada, però fins ara no l'hem trobat per emetre cap decret o llei en relació a l'educació.

Extraordinàriament han passat només dos anys de la darrera llei i en aquest decret de 1984 trobem per primer cop la idea d'educabilitat i la valoració positiva de qualsevol individu pertanyent a aquesta societat. D'altra banda també mostra la positivitat de l'infant amb NEE perquè proposa itineraris educatius com ara els estudis de segon ensenyament i la universitat com a continuació del seu itinerari de vida. Tot i així, pel que fa a la utilització del lèxic seguim trobant la paraula "disminuït" en l'article tercer. Per acabar parla dels professors de suport, però no especifica quina titulació o especialitat han de tenir, i per últim continua atorgant la funció d'escolarització als equips d'assessorament i orientació psicopedagògica com en el darrer decret. Per ser un any anterior al decret que analitzarem a continuació, aquest decret mostra un major respecte a l'infant com a ésser educant.

Així, un any després trobem el *real decreto 334/85 de ordenación de la Educación especial*. Aquest mostra un procés d'integració encara tímid i amb prejudicis respecte les capacitats dels alumnes amb NEE. Es torna cap enrere si ho comparem amb el decret anterior emès a Catalunya.

Aquest document, com a similitud, també parla que el procés d'escolarització de l'infant a l'escola s'ha de denominar procés de normalització i integració. Continuen òbviament els centres especials segons la gravetat de l'infant, però pel que fa a l'objectiu central ja per fi ha desaparegut la idea assistencial basada en una diagnosi clínica com a malaltia "*Esta atención educativa tendrá por objeto corregir en lo posible las deficiencias o anomalías detectadas...apoyar y estimular el proceso de desarrollo y socialización en un ambiente de completa integración*" (punt 2, article 5) tot i així no ens podem donar per satisfets perquè aquí l'objectiu és encara "corregir"; un sinònim equivalent seria canviar, modificar i això no és respectar les diferències com proposa el *leit motiv* de la inclusió, és intentar canviar-les perquè les diferències no tenen cap valor en la societat.



El llenguatge hi juga un gran paper perquè mostra de què manera es reflecteixen o no els avenços científics que defensen la inclusió d'aquests alumnes, així una vegada més es mostra mitjançant aquest que l'escolarització que fan d'aquests alumnes és en termes d'espai i socialització, i no d'aprenentatge. D'aquesta manera aquest document evidencia un caràcter només rehabilitador de l'infant amb NEE.

Tanmateix, hi ha un punt extremadament important per entendre quina funcionalitat tenen els centres específics o especials *"en los centros específicos de educación, se prestará atención relevante a los procesos de socialización y al desarrollo de habilidades y destrezas manipulativas que se continuarán con las actividades de pretalleres, preparatorias de una formación profesional específica"* (punt 3, article 7) arran el llenguatge veiem que parla d'habilitats<sup>14</sup> en comptes de capacitats<sup>15</sup> i fa referència a les habilitats manipuladores, per tant es pot deduir que hi ha només referència a la intel·ligència psicomotora però no hi ha cap menció a la cognitiva.

El futur d'aquests infants es projectarà cap a la formació professional exclusivament, oferint poca mobilitat i respecte vers els interessos o possibilitats d'aquests. Recordem que l'anterior decret parlava de l'educació secundària i de la Universitat com a opcions.

En el capítol 3 article 11 s'esmenta *"Los apoyos que todo proceso educativo individualizado requiere, se intensificarán y diversificarán a efectos de educación especial, adecuándolos a las necesidades de los alumnos y a las características de sus disminuciones o inadaptaciones"* arran aquest punt s'observa que és una educació basada en el que no poden fer, basada doncs en el perjudici.

I continua, en l'article 12 ratificant que l'elaboració de programes de desenvolupament seran primordialment individuals. Així mateix un aspecte segregador el trobem també en l'article 17, que les adaptacions d'aquests infants *"que no supongan la merma en el nivel básico de conocimientos exigidos...permitirán la obtención de las titulaciones académicas correspondientes a esas enseñanzas. En otro caso se expedirá un certificado que acredite escolaridad"* així doncs el títol d'estudis no és el mateix si no arriben a un cert nivell, amb això es dedueix que la integració a les escoles és per motius purament en termes d'espai i socialitzadors i que el centre no s'adapta realment a les seves necessitats educatives.

---

<sup>14</sup> Per habilitats s'entén que es poden adquirir, que hom en pot aprendre.

<sup>15</sup> Per capacitats s'entén que són pròpies de l'individu, perquè són de caràcter entitari.

A més a més, la utilització del lèxic “*merma*” és completament pejoratiu i inadmissible. I el reial decret continua dient que pel que fa a l'àmbit de l'educació professional també en variarà el nom com a formació professional adaptada en aquells casos que existeixi un programa d'adaptació individual. Llavors el títol per aquest col·lectiu és converteix en un subtítol, això és igualtat?

Per últim és interessant esmentar que hi ha un article, el número 20 del capítol quart, que si utilitza la paraula capacitat, però tot i així no està arrelada al concepte d'aprenentatge sinó a la infraestructura i serveis de l'escola especial, i mostra, en la meua opinió, que manca de sentit perquè atorga el desenvolupament de la capacitat als instruments més que no pas a la didàctica “ *Los centros en los que se imparta educación especial habrán de contar con la infraestructura y servicios necesarios, que permitan a los alumnos en ellos escolarizados desarrollar al máximo sus capacidades*”. En definitiva, en aquest document es repeteix constantment la terminologia disminuïts i inadaptats per denominar els infants amb NEE i comparat amb el decret anterior del Departament d'Educació sembla que sigui aquest molt més anterior. El de l'any 1984 fet a Catalunya comporta una major ètica en el llenguatge i principis educatius. L'únic aspecte positiu a destacar és que permeten la participació dels pares i els professors i no només dels metges i els responsables de diagnosticar.

Amb la llei de 3 d'octubre *de ordenación general del sistema educativo LOGSE* en el 1990 hi trobem també una breu menció a l'educació especial en l'article 36 i 37. Aquí es continua rebatent que hi hauran els recursos necessaris per afrontar l'escolarització d'aquests alumnes, el problema però rau en què no especifica quins.

Tot i així, continua delegant que la identificació i valoració de la integració en centres ordinaris vindrà feta per l'equip de professionals de diferents qualificacions, amb plans d'actuació en relació a les necessitats educatives específiques. En aquesta llei trobem per primer cop l'atenció cap a les necessitats educatives i no com fins ara les necessitats de socialització o de desenvolupament de manera isolat.

Continuen els principis de normalització i integració, i especifica que al final de cada curs hi haurà una avaluació de l'alumne per poder variar el pla d'actuació en funció d'aquests resultats, així almenys ja coneixem més criteris per projectar les intervencions educatives curs rere curs.

La llei continua i anomena que si hi hauran “adaptacions” i diversificacions curriculars. Aquest fet és molt important perquè significa que del currículum d’educació es fa una adaptació segons les necessitats educatives, però malgrat tot a continuació hi ha un torna a enrere quan menciona “*A tal fin, existirán los Servicios educativos precisos para estimular y favorecer el mayor desarrollo de estos alumnos*” el text ara menciona només desenvolupament i no aprenentatge.

En conclusió s’ha de valorar aquest document com a més positiu, ja que han desaparegut els vocables ofensius com disminuïts i inadaptats, i ja es parla d’alumnes amb necessitats educatives especials. S’ha avançat cap a una imatge més positiva i acceptada de l’infant.

El decret llei de 25 de novembre de 1997 a Catalunya sobre l’atenció educativa a l’alumnat amb necessitats educatives especials pretén instaurar els requisits mínims que han de tenir els centres ordinaris i les unitats d’educació especial integrades en aquests centres docents. La identificació, l’avaluació i determinació de les necessitats de l’alumnat està delegat a la figura del psicopedagog i com a novetat n’especifica exhaustivament com han de ser les seves tasques.

Un dels aspectes més positius d’aquest decret ho trobem “*En l’avaluació psicopedagògica de l’alumnat es tindrà en compte necessàriament la informació relativa a la seva autonomia personal i social, a la seva competència comunicativa, al tipus i grau d’aprenentatge assolit en relació a d’altres continguts bàsics dels currículums de l’educació infantil, de l’educació primària i de l’educació secundària obligatòria...*” (article 3.3) observem que parla del grau d’aprenentatge respecte al currículum, és a dir, en aquest decret es contempla l’escolarització com a fi educativa, perquè l’infant no estigui a l’escola per fer altres tasques, sinó per seguir el currículum educatiu com la resta.

Nou anys després llegim “*Les administracions educatives han de disposar els mitjans necessaris perquè tot l’alumnat assoleixi el màxim desenvolupament personal i intel·lectual, social i emocional..*” Amb aquest comentari dels principis comença la llei de 3 de maig de 2006, i trobem que el desenvolupament de l’infant està lluny de mesurar-se només en concepte de socialització o de desenvolupament psicomotor, sinó que parla de desenvolupament intel·lectual.

La llei continua promulgant que *“L’atenció integral a l’alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu s’ha d’iniciar des del mateix moment en què sigui identificada aquesta necessitat i s’ha de regir pels principis de normalització i inclusió”*, ja no tenim el principi de normalització i integració, sinó que en aquest document es parla ja d’inclusió. La llei continua afegint que cal informar a les famílies de manera que ajudi a l’educació dels seus fills; doncs hi ha una clara intenció educativa que traspasa l’àmbit escolar perquè la seva aplicació s’amplia a l’àmbit familiar.

En el punt 5 de l’article 74 trobem *“També correspon a les administracions educatives afavorir que l’alumnat amb necessitats educatives especials pugui continuar la seva escolarització de manera adequada en els ensenyaments postobligatoris, així com adaptar les condicions de realització de les proves que estableix aquesta llei per a les persones amb discapacitat que així ho requereixin”* aquí es supera el prejudici del *Real Decreto* de 1985 perquè en primer lloc ja no es parla d’una única continuació cap a la formació professional, i d’altra banda ja no trobem que els títols educatius canvien de nom per motiu de no arribar al nivell exigít, sinó que són les condicions de les proves les que s’adapten als infants per ajudar-los a desenvolupar al màxim les seves capacitats.

Per últim, la llei del LEC 2009 va preparar un article específic dels criteris d’organització pedagògica dels centres per a l’atenció dels alumnes amb necessitats educatives especials, i en el primer punt s’esmenta *“L’atenció educativa de tots els alumnes es regeix pel principi d’escola inclusiva”*. Així trobem finalment referència completa al concepte d’escola inclusiva.

Recordem que a l’anterior esmentava que l’escolarització s’ha de regir pels criteris de normalització i inclusió; amb el verb “s’ha de” que implica obligació però no realitat. En canvi, en aquesta llei s’utilitza el verb “es regeix”, explicitant que és una realitat tangible fer-ho segons aquest principi. Un altre aspecte important és que l’anterior parla de criteris a seguir, i aquest parla ja d’un principi, el qual influeix de manera significativa en els posteriors criteris i subapartats de tota la llei.

Aquest article també preveu la col·laboració entre centres d’educació especial i ordinàries proposant una docència compartida dels alumnes amb NEE. Tot i que no hi

ha una inclusió real de “tots” els alumnes amb necessitats educatives especials, sembla que el camí cap a la total inclusió es va perfilant de manera positiva.

## **5. Un estudi comparatiu. Conclusions dels dos sistemes jurídics**

La principal diferència que trobem actualment en els dos sistemes jurídics és que a Itàlia no existeixen les escoles especials. Tots els alumnes, independentment de quin sigui la seva diagnosi, es troben a l'escola pública ordinària com la resta dels companys. Podem dir que hi ha una inclusió total. A Catalunya encara no han desaparegut aquests centres especials, d'una banda perquè no hi ha un criteri d'inclusió total per part de les lleis i dels responsables de l'escolarització, i de l'altra perquè es respecta també la decisió de les famílies de voler portar-los o no a una escola ordinària. Què és millor? La resposta no es troba en què és millor fer, sinó en com dur aquest procés de la millor manera possible.

Arran la llei italiana de 30 de març de 1971 hi ha una integració completament salvatge dels alumnes amb NEE a l'escola ordinària. És salvatge perquè literalment els col·loquen a la classe sense cap projecte d'intervenció o adaptació del currículum. A Catalunya la integració comença en el 1982, quasi onze anys després de l'italiana, també amb la idea de canviar la societat cap a una mentalitat més plural i tolerant amb les diferències.

Però en ambdues manquen els instruments que permeten una eficient integració dels alumnes en termes d'aprenentatge. La classe no és un aparador de la diversitat que podem trobar després en la realitat social; l'escola ha de ser un escenari que prepari a aquests infants a matricular-se a la vida en tots els seus aspectes i oferir les mateixes possibilitats que a la resta. Els infants amb NEE no van a l'escola per fer amics o per entendre com és la societat, han d'anar a l'escola per aprendre.

Així mateix, en el sistema jurídic italià no tenim cap referència a la inserció laboral d'aquest col·lectiu. Mentre que en el català trobem una forta dedicació en el decret del 1985, on l'escola ha de ser el primer esglaió cap al projecte de vida. I és que la necessitat primera de l'escola és portar aquests alumnes cap a la autonomia per a poder desenvolupar-se en la vida social i laboral.

La inclusió total a Itàlia arriba en el anys noranta, concretament en el 1992. Aquesta llei 104 és filla de l'excel·lent *Documento Falucci*. Però des que es va escriure aquest en el 1975 han passat gairebé disset anys per establir els principis inclusivius que defensava. Aquesta llei és un model de com ha de ser una llei que promou la inclusió total dels alumnes amb NEE. A Catalunya, tot i que no hi ha una inclusió total, l'última llei del LEC en el 2009 ja menciona que l'escola ordinària es regeix pel principi de l'escola inclusiva. El nostre camí segueix obert.

Per últim, quan comparem els dos sistemes jurídics, ens aborda el dubte de les diferències en el lèxic quant a significació d'integració i inclusió.

A Itàlia integració i inclusió són la mateixa cosa, mentre que a Catalunya la integració va ser el primer pas que s'assimilava en el cas italià a la paraula "*inserimento*". Aquesta inserció exemplifica una ocupació més de l'espai, el qual està enfocat per garantir una socialització, que no pas per l'obtenció d'un millor aprenentatge i desenvolupament de l'individu. Així, la inclusió a Catalunya va venir posteriorment després de la integració, de manera progressiva com a un avenç en el *modus operandi*. I a Itàlia l'*integrazione* o *inclusione* van venir després de l'*inserimento*.

El que actualment s'espera a Catalunya és que no hi hagi un efecte en les lleis "a tela de Penélope" com ha passat a Itàlia. Que les conquestes en drets aconseguides en el passat no es destrueixin amb una nova llei, que tot i no parlar directament de canvis directes en la inclusió, ha aconseguit posar més problemes en la vida diària d'aquests infants a l'escola mitjançant, per exemple, les valoracions numèriques obligatòries, les quals han estat esmentades en general però que a efectes jurídics van aplicades a "tots" els alumnes. La comparació entre les lleis hauria de servir per dur a Catalunya cap a una inclusió total dels alumnes, però garantint tots els recursos necessaris per evitar així situacions que facin difícil la vida normal a l'aula i la relació amb la resta de companys.

## **6. Treball de camp: estudi de dos casos**

### **6.1 L'escola italiana: "argo"**

L'escola italiana es troba a la ciutat de Bolonya, en un barri col·locat a la perifèria anomenat "*Casteldebole*". És una escola pública que comprèn el cicle d'educació primària, de 6 a 11 anys amb cinc cursos. Justament en el mateix edifici però amb

diferent entrada hi ha l'escola "medía" pública (secundària), amb alumnes que van dels 11 anys fins els 14 anys, amb una educació que té una duració total de tres cursos. La majoria dels alumnes de l'escola primària continuen els seus estudis en aquesta perquè es troba al costat.

El barri és de nivell socioeconòmic baix amb bastant immigració. El barri es va construir arran les famoses migracions del sud al nord d'Itàlia industrialitzat en els anys setanta i les cases que es troben al costat de l'escola són de protecció oficial per famílies amb pocs recursos, el que a Itàlia s'anomenen "*case popolari*", o el que vindria a ser traduït per cases populars. Actualment la immigració ha variat, perquè ja no és una emigració de dins del país, sinó de fora amb procedències diverses com ara Romania, Albània, Xina, Marroc i Nigèria.

L'escola ofereix dues línies per curs i els alumnes segueixen tots els cursos des de l'inici fins el final amb els mateixos mestres i companys en el grup A o B. La selecció dels alumnes en aquestes classes es fa de manera que quedi una classe heterogènia pel que fa els ritmes d'aprenentatge, demostrant així que les classes diferencials pertanyen a un criteri ja obsolet.

No tenen aula de suport, però si tenen dues aules extres com ara la biblioteca i l'aula de la mainadera que utilitzen per dur a terme les sessions amb els alumnes amb NEE. Hi ha una mestra d'educació especial i una auxiliar exclusivament per la classe, però mai treballen juntes, sinó que es reparteixen les hores que han de seguir els alumnes. La mestra d'educació especial treballa també a una altra escola. Les hores que no és present hi és l'auxiliar contractada per l'ajuntament de la ciutat, però aquesta només treballa en aquesta classe. Les dues treballen amb els infants tant a dins com a fora de classe, segons les activitats o allò que els encomani la mestra titular.

A la classe hi han les dues mestres titulars que es reparteixen totes les assignatures incloses les d'especialitats. Una mestra fa horari de matins i l'altra de tardes, i cadascuna fa un total de quatre hores al dia de treball essent una mitja jornada obligada per a tots els mestres a Itàlia. L'horari d'entrada és a les nou del matí i el de sortida a dos quarts de cinc. Hi ha mitja hora de patí en la franja del matí i una hora i mitja a la tarda que compren també l'horari de menjador.

El grup classe és de quart de primària, amb alumnes amb edats compreses entre els 9 i els 10 anys. A la classe hi han tres infants amb NEE, dos infants tenen retard mental,

un de tipus genètic i l'altre ambiental. I un alumne amb una dificultat de l'aprenentatge anomenat dislèxia.

A continuació es proporciona la taula d'observació dels indicadors que es desprenen dels principis educatius de l'escola inclusiva aplicada a aquesta escola:

PRINCIPIS INCLUSIÓ	INDICADORS
<p>1. S'emprarà la inclusió total de l'alumne per tal d'integrar-lo a totes les activitats curriculars que es duen a terme "DINS" de classe.</p>	<p>- L'alumne surt de l'aula? <b>SI</b>.</p> <p>Cada quant? <b>Diversos cops al dia, depenent quina assignatura tractin i quin tema estiguin fent. Sessions d'una hora.</b></p> <p>Amb qui? <b>Mestre educació especial o auxiliar educació especial.</b></p> <p>Per fer què? <b>El mateix temari o repassar-ne el passat. Els controls també els fa fora amb ajuda.</b></p> <p>- Les unitats didàctiques contempnen la inclusió d'aquests alumnes? <b>NO. Segueixen els llibres escolars o els apunts escrits de la mestra.</b></p> <p>- El mestre/mestra ajuda a la participació dels alumnes amb NEE? <b>SI</b>.</p>
<p>2. Es construirà l'aprenentatge de manera significativa per afavorir una memorització comprensiva dels continguts escolars valorant el procés dels alumnes amb NEE com a alumnes actius i participants.</p>	<p>- S'estableix una distància òptima entre els coneixements previs de l'alumne amb NEE i els continguts que es treballen a classe? És a dir, hi ha unitats multinivell, adaptacions curriculars, ajuda especialitzada etc.? <b>NO.</b></p> <p>- Es facilita l'atribució de significats explicant les instruccions de manera clara, lògica, coherent i significativa als alumnes amb NEE? <b>SI. Normalment les instruccions segueixen els mateixos procediments i els infants les tenen ja interioritzades.</b></p> <p>- Quan un alumne amb NEE diu que no ho entén, el professor li obliga (convida) a pensar què és exactament el què no entén? <b>No, simplement ho torna a explicar amb les mateixes paraules o amb altres exemples que no ajuden a raonar d'una altra manera, sinó que impliquen una forta atenció cap a les paraules i la informació verbal.</b></p> <p>- El professor proposa preguntes a l'alumne amb NEE? <b>Es proposen a tota la classe, però només la meitat dels alumnes amb NEE són participatius.</b></p>
<p>5. S'atendran els factors afectius, motivacionals i relacionals dels alumnes amb NEE perquè juguen un paper important en el desenvolupament i en els resultats dels processos educatius escolars.</p>	<p>- El mestre/a fa comentaris apreciatius quan un alumne amb NEE treu una bona nota o ha treballat bé? <b>SI.</b></p> <p>- El mestre/a presenta les qualificacions de manera que no semblin una amenaça? <b>No semblen cap amenaça.</b></p> <p>- El mestre/a atribueix l'èxit dels resultats a l'esforç dels alumnes amb NEE? <b>SI.</b></p> <p>- El mestre/a demana als seus alumnes amb NEE si volen treballar algun tema en especial (exemple: els mamífers...)? <b>NO.</b></p> <p>- El professor demana de quina manera volen treballar l'activitat, en grup o individual als alumnes amb NEE? <b>NO. Tot i que els alumnes amb NEE quan surten fora de classe treballen en petit grup les activitats que a classe treballen individualment.</b></p>
<p>6. S'afavorirà a que l'alumne amb NEE adopti una motivació intrínseca davant les tasques mitjançant</p>	<p>- Els alumnes treballen junts? <b>SI, a vegades i només a classe de matemàtiques.</b></p> <p>- També l'alumne amb NEE té una tasca única que la resta dels seus</p>



<p>el treball cooperatiu entre els demés alumnes, promovent també un bon clima afectiu i de respecte entre ells.</p>	<p>companys no poden fer? <b>NO</b>.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cada alumne, inclòs l'alumne amb NEE, té un rol específic per ell dins del petit grup? <b>NO</b>.</li> <li>- Es donen projectes solidaris com el padrí de lectura que permet l'ajuda entre alumnes amb NEE? <b>NO</b>.</li> </ul>
<p>7. S'emprarà un treball col·laboratiu entre professionals per donar resposta de manera cohesionada a les necessitats de cada alumne amb NEE.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Els professionals de la inclusió es reuneixen periòdicament? <b>SI</b>.</li> <li>- En les reunions o canvis de classe, els mestres intercanvien informació rellevant sobre el procés dels alumnes amb NEE? <b>SI</b>.</li> <li>- Es realitza algun projecte o tema d'interès on participin tots els professionals? <b>NO</b>.</li> </ul>
<p>8. S'atendrà en la zona de desenvolupament proper dels alumnes amb NEE oferint tot tipus d'ajudes educatives ajustades i contingents per tal que arribin a assolir el màxim de coneixement possible i de qualitat.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'ofereixen ajudes contingents o immediates? <b>SI. Normalment la mestra d'educació especial està en tot moment amb els infants, ja sigui fora o dins de classe.</b></li> <li>- Les ajudes es corresponen a les necessitats dels alumnes amb NEE? <b>No sempre.</b></li> <li>- Com que a educació primària són molt importants les ajudes verbals, el mestre/a ofereix moltes ajudes verbals quan explica un tema o interacciona amb els alumnes amb NEE? <b>A vegades. El problema és que a vegades necessiten alguna cosa més que l'explicació verbal.</b></li> <li>- El mestre/a segueix una planificació ja dissenyada de les unitats didàctiques? <b>SI.</b></li> </ul> <p>O les adapta? <b>Redueix o modifica les tasques pels infants amb NEE, però segueix la planificació dissenyada.</b></p>

A partir de l'observació a l'aula es desprèn que l'alumne surt diversos cops al dia de l'aula acompanyat de la mestra o auxiliar d'educació especial. Fora duen a terme les mateixes activitats que fan dins de l'aula però amb explicacions i treball en petit grup, o simplement repassen conceptes passats. També els controls els fan fora de classe, ja que els realitzen amb ajuda per a la comprensió de la lectura.

Quan donen apunts nous o comencen nou temari estan dins de la classe com la resta de companys perquè han de copiar en el quadern allò que escriuen les mestres a la pissarra. Les activitats estan dissenyades per a tots els alumnes en general, i en el cas que no ho puguin seguir els alumnes amb NEE tenen al seu costat la mestra o auxiliar especial per ajudar-los. Els infants amb NEE seuen a final de classe i enmig d'ells també seu la mestra o auxiliar.

Els alumnes amb NEE a vegades necessiten una explicació diferent per entendre certs conceptes, però l'ajuda que ofereixen és bàsicament verbal. A la classe la mestra titular ho explica per a tots, si els alumnes amb NEE no ho entenen ho solen demanar a la mestra d'educació especial que seu al costat. Es crea una subclasse dins de la classe.

Les instruccions les entenen bé, ja que segueixen unes pautes des que van començar primer de primària. Quan la mestra titular proposa preguntes els infants amb NEE participen a mitges, és a dir, de tres hi ha un que sempre alça la ma i vol parlar, un altre depèn del tema i l'últim no li agrada molt participar oralment. La mestra els respecta i no els obliga a parlar si no volen. També fa comentaris apreciatius respecte l'esforç i capacitats dels alumnes; els valoren positivament tant els companys com els diferents mestres. En el tema qualificacions hem vist arran la llei *Gelmini* que obliguen a utilitzar el vot numèric, a aquesta escola utilitzen en particular aquest criteri i posen la nota numèrica seguida d'unes sigles (7 c. a) que significa un notable 7 "con aiuto" amb ajuda. Perquè potser un d'ells té millor nota que no pas un altre alumne que ha fet el control individualment dins de classe i d'aquesta manera volen evitar conflictes.

Els infants amb NEE estan acostumats a tenir en tot moment ajuda per part de la mestra o auxiliar d'educació especial. Les tasques que fan solen ser reduïdes o modificades segons la mestra si ho necessiten, però segueixen el mateix temari que la resta de la classe. Per aquesta raó qui dóna les instruccions de què han de treballar, tant dins com fora de classe, és la mestra titular. Però qui duu a terme la tasca d'ajuda directa en l'aprenentatge és la mestra o auxiliar d'educació especial.

## **6.2 L'escola catalana: "nautas"**

L'escola catalana està situada en el barri de les Corts a Barcelona i és de titularitat pública. En el mateix barri hi ha poca immigració segons les dades de l'ajuntament barceloní. El nivell socioeconòmic del barri és mitjà-alt i l'escola es troba al costat d'un centre comercial i d'un poliesportiu. Els infants que es troben a l'escola de diferents nacionalitats són fills adoptats i empren el català com a llengua materna. És una escola que segueix fidelment la realitat educativa catalana i s'inscriu dins de la pedagogia activa. L'escola compta amb l'etapa de segon cicle d'educació infantil (3-6 anys) i d'educació primària (6-12 anys). Com a l'escola italiana, l'escola catalana també compta amb dues línies repartides de manera heterogènia en les classes A i B. Però a diferència de l'altre, els alumnes solen canviar de mestre cada curs o cada cicle (cada dos anys).

L'escola compta amb una aula de suport pel que fa els recursos d'espai. Com a recursos personals hi han dos mestres d'educació especial i un auxiliar o vetllador, però en comptes d'estar assignats només a la classe com a l'escola italiana, aquí estan assignades a tota l'escola. Una mestra d'educació especial s'ocupa del cicle d'infantil fins primer de primària, mentre que l'altra ho fa des de segon fins sisè.

Com a mestre titular a classe n'hi ha només una que imparteix les àrees de llengua, matemàtiques, medi i educació visual i plàstica. Els especialistes imparteixen les àrees d'educació física, música i anglès.

El vetllador es queda dins de l'aula per ajudar els infants amb NEE, però la mestra d'educació especial mai es queda i se'ls emporta fora, tot i que això només passa quatre cops a la setmana en sessions de 45 minuts, recordem que la mestra d'educació especial s'ocupa de tots els alumnes amb NEE de cinc cursos.

L'horari d'entrada és a les nou del matí i el de sortida a dos quarts de cinc. Tenen un patí de mitja hora al matí però de dues hores i mitja comprnent el menjador per la tarda.

La classe és de segon de primària, amb alumnes amb edats compreses entre els 7 i 8 anys. Pel que fa als alumnes amb NEE hi ha un infant amb retard mental de diagnosi perinatal, un infant amb problemes d'adaptació i un infant amb sobredotació. També hi ha un grup de tres infants amb problemes d'aprenentatge en les matemàtiques, també surten de l'aula perquè tenen una sessió de 45 minuts a la setmana a l'aula de suport amb la mestra d'educació especial.

A continuació s'ofereix la graella d'observació aplicada a aquesta aula segons els indicadors que ens ajuden a discriminar les pràctiques inclusives a l'aula:

PRINCIPIS INCLUSIÓ	INDICADORS
1. S'emprarà la inclusió total de l'alumne per tal d'integrar-lo a totes les activitats curriculars que es duen a terme "DINS" de classe.	- L'alumne surt de l'aula? <b>SI</b> Cada quant? <b>Quatre cops per setmana en sessions de 45 minuts.</b> Amb qui? <b>Mestre educació especial.</b> Per fer què? <b>Reforç en matemàtiques i llengua.</b> - Les unitats didàctiques contempnen la inclusió d'aquests alumnes? <b>En</b>

	<p><b>certa mesura si, ja que l'escola s'inscriu dins de la pedagogia activa i això afavoreix el respecte pels diversos ritmes d'aprenentatge.</b></p> <p>- El mestre/mestra ajuda a la participació dels alumnes amb NEE? <b>SI.</b></p>
<p>2. Es construirà l'aprenentatge de manera significativa per afavorir una memorització comprensiva dels continguts escolars valorant el procés dels alumnes amb NEE com a alumnes actius i participants.</p>	<p>- S'estableix una distància òptima entre els coneixements previs de l'alumne amb NEE i els continguts que es treballen a classe? És a dir, hi ha unitats multinivell, adaptacions curriculars, ajuda especialitzada etc.? <b>Si hi han adaptacions curriculars i ajuda especialitzada però no hi han unitats multinivell.</b></p> <p>- Es facilita l'atribució de significats explicant les instruccions de manera clara, lògica, coherent i significativa als alumnes amb NEE? <b>SI.</b></p> <p>- Quan un alumne amb NEE diu que no ho entén, el professor li obliga (convida) a pensar què és exactament el què no entén? <b>SI.</b></p> <p>- El professor proposa preguntes a l'alumne amb NEE? <b>En general a tota la classe, però els alumnes amb NEE participen molt per propi interès.</b></p>
<p>3.S'atendran els factors afectius, motivacionals i relacionals dels alumnes amb NEE perquè juguen un paper important en el desenvolupament i en els resultats dels processos educatius escolars.</p>	<p>- El mestre/a fa comentaris apreciatius quan un alumne amb NEE treu una bona nota o ha treballat bé? <b>SI.</b></p> <p>- El mestre/a presenta les qualificacions de manera que no semblin una amenaça? <b>No semblen cap amenaça, de fet els alumnes no saben quan els estan avaluant, això és un dels principis de la mestra de classe.</b></p> <p>- El mestre/a atribueix l'èxit dels resultats a l'esforç dels alumnes amb NEE? <b>SI.</b></p> <p>- El mestre/a demana als seus alumnes amb NEE si volen treballar algun tema en especial (exemple: els mamífers...)? <b>NO.</b></p> <p>- El professor demana de quina manera volen treballar l'activitat, en grup o individual als alumnes amb NEE? <b>NO.</b></p>
<p>4. S'afavorirà a que l'alumne amb NEE adopti una motivació intrínseca davant les tasques mitjançant el treball cooperatiu entre els demés alumnes, promovent també un bon clima afectiu i de respecte entre ells.</p>	<p>- Els alumnes treballen junts? <b>En la majoria d'activitats si.</b></p> <p>- També l'alumne amb NEE té una tasca única que la resta dels seus companys no poden fer? <b>SI. Hi han sempre encarregats a classe d'alguna tasca i en van canviat cada quinze dies.</b></p> <p>- Cada alumne, inclòs l'alumne amb NEE, té un rol específic per ell dins del petit grup? <b>NO.</b></p> <p>- Es donen projectes solidaris com el padrí de lectura que permet l'ajuda entre alumnes amb NEE? <b>NO.</b></p>
<p>5.S'emprarà un treball col·laboratiu entre professionals per donar resposta de manera cohesionada a les necessitats de cada alumne amb NEE.</p>	<p>- Els professionals de la inclusió es reuneixen periòdicament? <b>SI.</b></p> <p>- En les reunions o canvis de classe, els mestres intercanvien informació rellevant sobre el procés dels alumnes amb NEE? <b>NO.</b></p> <p>- Es realitza algun projecte o tema d'interès on participin tots els professionals? <b>NO.</b></p>
<p>6. S'atendrà en la zona de desenvolupament proper dels alumnes amb NEE oferint tot tipus d'ajudes educatives ajustades i contingents per tal que arribin a assolir el màxim de coneixement possible i de qualitat.</p>	<p>- S'ofereixen ajudes contingents o immediates? <b>SI.</b></p> <p>- Les ajudes es corresponen a les necessitats dels alumnes amb NEE? <b>Normalment si.</b></p> <p>- Com que a educació primària són molt importants les ajudes verbals, el mestre/a ofereix moltes ajudes verbals quan explica un tema o interacciona amb els alumnes amb NEE? <b>Com que és pedagogia activa els alumnes semblen seguir bé la classe.</b></p> <p>- El mestre/a segueix una planificació ja dissenyada de les unitats didàctiques? O les adapta? <b>La planificació està dissenyada conjuntament amb la classe paral·lela, però no consten d'unitats didàctiques, sinó d'activitats que segueixen els principis de l'escola activa. Segons l'observació les adaptacions solen ser contingents.</b></p>

A diferència de l'escola italiana la mestra d'educació especial realitza només quatre sessions de 45 minuts amb els infants d'educació especial fora de l'aula, i com he esmentat anteriorment una sessió de 45 minuts de reforç en matemàtiques per al petit grup amb dificultats. Mentre que l'auxiliar realitza unes 6 hores a la setmana de reforç a dins de classe. La resta d'hores escolars tant la mestra com l'auxiliar s'ocupen d'altres infants en altres classes. Cal especificar que l'alumne amb NEE amb sobredotació no surt mai de l'aula, es queda sempre a classe i en el cas que acabi abans les tasques la mestra titular, i no la d'educació especial o auxiliar, ja té preparades activitats extres per donar-li més feina.

Com que el tipus de pedagogia és activa la gran part d'activitats, almenys les d'explicacions, es fan a partir de la manipulació de materials o a través de la pissarra interactiva. Aquests instruments ajuden molt a captar l'atenció de tots els alumnes, i en especial l'atenció dels alumnes amb NEE. Com a medis i instruments per la didàctica aquesta escola està millor preparada, però també és primordial la pedagogia activa que duen a terme, ja que afavoreix l'aprenentatge no només a través de les explicacions verbals.

En aquesta escola duen a terme adaptacions curriculars, però no hi han les anomenades unitats multinivell que permeten treballar un mateix tema en diferents nivells.

S'afavoreix també la participació de tots els alumnes i pel que fa també a l'edat encara aquests infants són molt espontanis i participatius. Hi ha només un infant amb NEE que no entén bé les instruccions, però això no es deu a problemes de comprensió sinó a problemes d'atenció que queden ajustats amb l'ajuda de l'auxiliar, ja que aquest el guia per atendre les classes i l'avisava que hi ha una informació important que cal escoltar. En el cas que no es trobés l'auxiliar és la pròpia mestra que després de l'explicació general es dirigeix a aquest alumne i l'explica de nou les instruccions perquè ho entengui.

El llenguatge emprat per la mestra titular és apreciatiu cap als alumnes amb NEE i pel que fa a l'avaluació els controls són pel mestre, ja que l'alumne no sap que els fa. Aquests serveixen per ajudar a l'avaluació d'aquelles assignatures on l'avaluació continuada és insuficient.

Normalment les activitats a classe les treballen per parelles o en petit grup, així els alumnes amb NEE reben ajuda dels seus companys. A classe la resta d'alumnes accepten i tracten correctament els alumnes amb NEE, tot i que a vegades no comptem amb ells a l'hora de triar parelles per realitzar alguna tasca.

Pel que a la construcció de la imatge positiva de l'alumne amb NEE, es dedueix que la mestra titular accepta les diferències i les aprecia, mentre que s'observa que dos dels especialistes (música i anglès) troben més dificultats per tractar amb aquests alumnes.

Una observació interessant és que l'alumne té una tasca única a classe. Cada quinze dies cada alumne canvia de tasca i és encarregat d'algun tema com ara repartir fulls, regar les plantes, passar llista...tots tenen una tasca i els alumnes amb NEE no són exclosos.

Per últim, les ajudes que es donen als alumnes són de tipus contingent i normalment solen modificar o reduir la tasca que fan si no poden seguir el mateix ritme de la classe.

## **7 Conclusions**

El camí de la integració és difícil, però ha de ser sotmès si volem parlar d'una escola realment per a tots.

La inclusió de totes les diferències a l'aula ordinària afavoreix la intenció de normalització d'aquestes, i per aquesta raó arran les observacions també el mestre ha de respondre idòniament. El mestre com a model hauria d'ajudar a construir una imatge dels alumnes diferents amb una perspectiva de futur vàlida. Per tant, es necessita un mestre que sàpiga atendre a les diverses necessitats, siguin del tipus que siguin, i que a més a més sàpiga tractar-les amb "normalitat" per afavorir un desenvolupament positiu de la autoimatge de l'infant, i en conseqüència de la construcció de la seva identitat. Els alumnes no han de ser tractats com a "especials", sinó que el mestre ha de saber aplicar una didàctica que arribi a tots.

Hi ha una frase que val la pena reflexionar i que fa entendre la importància de les relacions entre alumnes que exigeix l'escola inclusiva de *Stainback* i *Ainscow* "la

identitat ens la donen els altres” és a dir, per arribar a construir-nos una imatge de nosaltres mateixos, necessitem dels altres. Perquè en el moment que ens relacionem, tenim allò que donem més allò que rebem, i per tant es fonen tots dos de manera que la nostra història personal es fon amb la nostra història social. Cal doncs evidenciar la importància del context (història social), perquè aquest és decisiu en la construcció de la identitat. Com es pot construir una imatge positiva de si mateix si la societat en propugna una representació i significació social amb poques expectatives de productivitat?

L’escola i la societat haurien d’anar de la ma en aquesta lluita per la valorització de les diferències, en altres paraules, la didàctica i les lleis haurien d’anar lligades per garantir una veritable inclusió de les diferències. Amb això vull especificar que les lleis parlen de principis, però manca una major implicació en el *modus operandi*. Es necessita que siguin més incisives en la manera de com intervenir amb un infant amb NEE, tot i que s’entén també que cada infant és únic i que hi han diverses maneres de fer-ho. Però crec que no és suficient que mencionin que l’escola ha de ser inclusiva, sinó que en les pròpies lleis s’haurien de mencionar els instruments de manera més exhaustiva com a requisit obligatori pels mestres. Després segons la personalitat de l’infant i fent una diagnosi de les seves potencialitats intervenir amb el suport d’unes lleis fortes i consolidades.

Pel que fa la funció del mestre serà en gran mesura d’èxit alhora que la societat també deixi un espai a aquest col·lectiu de persones, que tenen el mateix dret a una vida de qualitat i igualtat d’oportunitats. No obstant cal treure l’etiqueta a la idea que la persona amb una diversitat funcional no és productiva, perquè, òbviament i arran aquests inputs negatius corre el risc de construir-se amb una imatge negativa, en la diferència, en la impotència. El mestre necessita la implicació de la comunitat, de la societat.

Recordem una cita del llibre de *Stainback* que ajuda a una comprensió de en quin paper queden les lleis i en quin el mestre en la inclusió educativa <sup>16</sup>*“Por experiencia, sabemos que es posible incluir a todos los alumnos en las aulas siempre que los educadores hagan el esfuerzo de acogerlos, fomentar las amistades, adaptar el currículo y graduar las prácticas. No obstante, la inclusión plena no siempre se desarrolla con suavidad. En consecuencia, es vital que los adultos no opten por la vía*

---

<sup>16</sup> capitulo “Hacia aulas inclusivas”, “Desarrollo de escuelas inclusivas”, Ainscow.

*fácil de excluir al niño, sino que busquen soluciones para lograr una inclusión total y satisfactoria”*

Arran les observacions a les escoles i aquest punt de reflexió crec que les lleis no són suficients per garantir una “qualitat” educativa inclusiva, i reitero que parlo de “qualitat”. Posem de tall d'exemple d'aquest estudi el cas d'Itàlia, un país on la inclusió total és un dret i obligació per part de les escoles, però a la pràctica no s'aplica correctament a l'aula. Òbviament no es pot jutjar tot un país per l'observació a una escola, però el que val a dir en la meva conclusió és que la “qualitat” en l'aula inclusiva no la fan les lleis, sinó les persones. Les lleis no esmenten fil per randa com ha de ser la didàctica inclusiva i com ha d'actuar el mestre. De fet, la característica d'aquesta rau en la flexibilitat, en saber adaptar el currículum als alumnes diferents i hom sap que cada aula, cada context educatiu és diferent perquè els alumnes i les situacions sempre seran diverses. La situació és per tant complexa.

Per tant, l'efectivitat d'aquestes lleis dependran en *grosso modo* del treball que en facin els mestres o especialistes de la situació real que es trobin a l'aula. Perquè les lleis fins ara, tant a Itàlia com a Catalunya, el que permeten és que els infants puguin assistir a una aula ordinària. Tot i que cal especificar que en el cas de Catalunya ho podran fer amb prèvia autorització d'escolarització per part del psicopedagog. És un gran pas cap endavant, però es necessita encara més per travessar les barreres socials per garantir una normalització de les diferències. Òbviament d'aquest estudi s'extreu que les lleis són un primer pas essencial, perquè mostren un reflex de l'evolució històrica dels drets humans per tots.

Les lleis es fan tangibles en la pràctica d'una manera inicial o introductòria, perquè la real inclusió depèn més de la metodologia que es dugui a terme. Les lleis el que permeten és garantir que aquell infant pugui assistir a classe i rebre suport del mestre especialitzat, però el seu èxit depèn en gran mesura de com ho facin. Un altre aspecte a evidenciar és que arran les diferències que podem trobar tant en un sistema jurídic amb l'altre, a la pràctica les diferències no esdevenen anàlogues a les lleis de cada país, sinó també un cop més a la voluntat del mestre.

Un altre problema que es detecta és que els infants no són capaços de saber si estan rebent o no una bona educació inclusiva de qualitat, no es poden queixar. A més a més, la gran majoria de les famílies no tenen informació suficient dels beneficis que comporta l'aplicació correcta. Però a Itàlia ja n'hi han famílies que s'estan mobilitzant i



actuant jurídicament per denunciar una educació mal donada als seus fills per mitjà d'associacions. Per tant s'ha d'anar amb molt de compte amb les lleis i quan es fa docència s'han de conèixer i complir-les, però sempre amb un objectiu principal per davant de tots: vetllar pels interessos de l'infant. Garantir el seu èxit. Arran el estudi a les escoles els mestres, en la seva majoria, no tenen un bon coneixement de les lleis inclusives, només els especialistes en aquesta formació.

També arran l'estada a les dues escoles una de les majors preocupacions és el tema de retallades. Sense diners no es senten tan capaços de dur a terme una inclusió educativa total, com per exemple les programacions multinivell a l'escola catalana: els alumnes aprenen el mateix tema però a diferents nivells, és a dir, les activitats i objectius són diferents, però segueixen els mateixos temes a classe de manera conjunta. Poso de manifest que estic en contra de les retallades en educació, perquè els primers que la pateixen són els infants amb més dificultat, perquè retallant recursos o personal de suport els que segueixen normalment no tindran cap problema, però els que necessiten una atenció especial seran els que en patiran. Doncs, encara les lleis en època de crisi garanteixen la "qualitat" en la inclusió educativa?

M'agrada pensar que podem trobar solucions a tot, i que a manca de recursos també existeix la creativitat, la possibilitat de fer-ho un mateix, d'involucrar la comunitat convidant avis o àvies, o familiars a l'aula per ensenyar algun tema. El treball potser es multiplica, però considero que estem parlant d'infants, del seu èxit en una societat molt competitiva pel que fa el futur. De fer la feina ben feta. I si retallen els diners, mai podran retallar la creativitat, el pensament, la manera de lluitar per canviar la societat de la manera que es vol: més humanista i sobretot més lliure. Hem d'evitar que les polítiques afectin la inclusió, i potser en temps de crisi el que hem de fer és cercar altres solucions més humanes i menys econòmiques, però seguir exigint els drets que tant han costat abastir, i que a hores d'ara tampoc estan complerts al cent per cent.

De fet l'educació crec que va invertir en el passat i amb el boom de la inclusió grans quantitats de diners en programes educatius i en personal de suport que normalment s'emporta els infants fora de l'aula. Jo penso que tots aquests diners es podrien utilitzar de manera més profitosa per formar més els mestres tutors de classe en com fer de la seva aula una aula inclusiva, ja que crec que molts en desconeixen la manera de fer-ho. Han estudiat i passat les oposicions molt abans que aquest canvi es produís. També s'ha observat que els mestres especialistes tenen més dificultat a

l'hora d'incloure a l'aula les diferències, per això la formació continua seria un bon recurs per preparar-los a aquest tipus d'interacció.

Així mateix, la solució més idònia també seria adaptar els materials i dur a terme aquestes programacions multinivell, alhora que treballar la part més emocional creant un vincle entre els alumnes perquè aprenguin a respectar les diferències. A l'escola es concentren els aprenentatges en l'àrea de llengua i matemàtiques, però es descarta la intel·ligència emocional.

D'altra banda les diferències dels alumnes també es perceben no només a través d'una síndrome o diagnosi, sinó a partir dels diferents ritmes d'aprenentatge. En una classe ordinària amb 25 alumnes segurament trobarem almenys un amb problemes d'aprenentatge (4%, això significa 1 de cada 25 amb dificultat d'aprenentatge en dislèxia, disgrafia, *problem solving* etc.)<sup>17</sup>. Aplicar la didàctica inclusiva no només beneficia a uns pocs, sinó que ho fa a tota la classe. Es diu que estem en temps de crisi; les ments han de continuar amb les ganes de canviar el món i fer de l'escola un veritable lloc d'oportunitats i de justícia.

Per concloure, el mestre ha de ser creatiu, ha d'ensenyar als seus alumnes a ser-ho. La creativitat ens ajuda a superar els problemes a la vida. Per tant, arran les disciplines científiques que hem desglossat en aquest treball i arran l'estudi de les lleis inclusives i l'observació a les aules, allò que caracteritza la tasca del mestre en l'atenció a la diversitat és la humanitat; necessitem un mestre capaç de treballar les emocions dels seus alumnes, d'ajudar-los a entendre les diferències, d'ensenyar-los a ser persones més enllà del que és purament contingut. Per una escola més humanista i per tant inclusiva de les diferències.

M'agradaria concloure el treball amb una cita del llibre d'Elisabet Pedrosa per poder reflexionar el llarg camí de la inclusió educativa <sup>18</sup>*"Hi ha un temps per plorar, un altre temps per despertar, un altre per entendre i, finalment, un darrer per integrar en la pròpia experiència vital allò que ens passa"* Trobem doncs aquest temps per la plena inclusió, no només en l'escola, sinó en tots els àmbits de la vida. Per una societat més humanista.

---

<sup>17</sup> Cornoldi, C. (2007). *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*. Bologna: il Mulino (cap. 3).

<sup>18</sup> pàg. 183 "Criatures d'un altre planeta"

## 8 Bibliografia

### Marc teòric:

#### Obres de literatura de sensibilització incloses en el TFC:

- Carrier, I. *El cazo de Lorenzo*. Editorial Juventud.
- Pedrosa, E. (2008). *Criatures d'un altre planeta*. Barcelona: La Magrana.
- Simó, I.C. (2008). *El meu germà Pol*. Barcelona: Bromera.

### LLEIS d'inclusió:

#### Catalunya:

- LOE 1982:13/1982, de 7 d'abril, de integració social de los minusválidos (LISMI)
- Decret 117/1984 de 17 d'abril sobre ordenació especial per a la seva integració en el sistema educatiu ordinari (1984)
- Real decreto 334/85 de ordenación de la Educación especial (1985).
- LOE 1990: 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). BOE de 4 de mayo 2006.
- Decret 299/1997 de 25 de novembre sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb NEE.
- LOE 2006: 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE de mayo 2006.
- LEC 2009: 12/2009, del 10 de juliol, d'educació.

Consultes decrets i lleis Catalunya:

<http://www20.gencat.cat/portal/site/portaldogc>

<http://www.boe.es/aeboe/consultas/>

#### Itàlia:

- Legge 118 (30 marzo , 1971)
- Documento Falcucci, premessa 1975.
- Legge 517 (4 agosto, 1977)
- Legge 104 (5 febbraio 1992)
- Decreto Presidente della Repubblica (24 febbraio, 1994)
- Legge 169 Gelmini (10 novembre 2008)

Consultes lleis italianes:

<http://www.leggiitaliane.it/>

### Marc teòric idees principals inclusió:

- Ainscow, M. (2001) *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.

- Cuomo, N (2007) Verso una scuola dell'Emozione di Conoscere. Il futuro insegnante, insegnante del futuro. Pisa. Edizioni ETS.
- Gallifa i Roca, Josep (1990) Models cognitius de l'aprenentatge : síntesi conceptual de les teories de Piaget, Vigotski, Bruner, Ausubel, Sternbreg i Feuerstein. Publicació Moià : Raima.
- Gardner, Howard (2005) Inteligencias múltiples : la teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.
- Imola, A. (2008) Le leggi verso le buone prassi dell'integrazione. Pisa. Edizioni ETS.
- Macchi Cassia, Valenza, Simion (2004). Lo sviluppo cognitivo. Dalle teorie classiche ai nuovi orientamenti. Bologna: il Mulino (cap. 7).
- Pujolàs, P. (2003). Aprendre junts alumnes diferents. Vic: Eumo.
- Stainback, S., Stainback, W. (1999) Aulas inclusivas. Madrid: Narcea.
- Vicari, S., Caselli M.C. (2010). Neuropsicologia dello sviluppo. Bologna: il Mulino.
- Westermann, G., Mareschal, D., Johnson, M.H., Sirois, S., Spratling, M.W., Thomas, M.S.C. (2007). Neuroconstructivism. Developmental Science, 10, 75-83.

## **2. Marc específic:**

### **Escoles inclusives:**

- Arnaiz, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Aljibe.
- Bouchard, E., Bannister, K.A. (2009). Comunicación y (dis)capacidad. Barcelona: Aresta.
- Etxeberria, X. (2005). Aproximación ética a la discapacidad. Bilbao: Publicaciones Universidad de Deusto.

### **Didàctica inclusiva:**

- Cornoldi, C. (2007). Difficoltà e disturbi dell'apprendimento. Bologna: il Mulino (cap. 3).
- Huguet, T. (2006). Aprendre junts a l'aula. Barcelona: Graó.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Holubec, E.J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Paidós.
- Macarulla, I., Saiz, M. (Coords., 2009). Bones pràctiques d'escola inclusiva. Barcelona: Graó.
- Puigdemívol, I.(2005). La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad. Barcelona: Graó.

- Zanobini, M., Carmen Usai, M. (2005). Psicología de la discapacidad e de la rehabilitación. I sujetos, le relaciones, i contexti in prospettiva evolutiva. Milano: Franco Angeli.

#### **Articles de reflexió:**

- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. Congreso Para una Escuela Vasca Inclusiva. San Sebastián: Gobierno Vasco.
- Lancaster, J., Bain, A. (2007). The Design of Inclusive Education Courses and the Self-efficacy of Preservice Teacher Education Students. International Journal of Disability, Development and Education, 54 (2), p. 245-256
- Puigdemívol, I., Krastina, L. (2010). Inclusió i segregació a l'escola: pràctiques inclusives i excloents amb l'alumnat vulnerable. Temps d'Educació, 38, p. 95-113
- Romañach, J., Lobato, M. "Diversidad funcional; nuevo termino por la lucha de la dignidad en la diversidad del ser humano".

#### **Història de la discapilitat:**

- Mòduls Web UOC "Intervenció psicopedagògica en els trastorns del desenvolupament"
- Mòduls UOC "Ètica, Filosofia moral i política" Mòdul 3, pàg. 20

#### **Netgrafia:**

- <http://www.xtec.cat/edubib>
- <http://sostegno.remondini.net/wp-content/pagine/storiaintegrazione.htm>

#### **Documents drets infants:**

- Unicef comité español "Convención sobre los derechos del niño" pag 18-19, Imprenta nuevo siglo, Junio 2006

#### **Premsa i articles diari:**

- Nota de premsa Dincat Barcelona, 18 de febrer de 2011. 8es Jornades d'Educació Especial. "Escola inclusiva: Les claus del procés". La consellera Rigau afirma que la inclusió escolar avançarà i recorda que és un mandat de la LEC.

- Diari "Ara" dilluns 21 de febrer del 2011. Per un lideratge educatiu integral

**Marc metodològic:**

**Generalitat de Catalunya, Departament d'educació:**

- Caixa d'eines: llengua, interculturalitat i cohesió social. Cap a un currículum més inclusiu, Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya. 2008
- Educació: aprendre junts per viure junts. Pla d'acció 2008-2015 Edició: Servei de Comunicació i Publicacions Juliol de 2009
- Pla individualitzat, com es fa?, Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat.  
<http://www.xtec.cat/edubib>

## 9 Annexes:

Pauta entrevista (a mesura que vagi fent lectures hi han preguntes que poden variar o ara bé afegir-ne de noves)

1. Coneix les lleis d'inclusió educativa del seu país?
2. (Si) qui l'ha informat?
3. Està d'acord amb els principis d'inclusió total en l'escola ordinària?
4. (si, no) Per què?
5. Quantes persones treballen a la seva escola per la inclusió dels alumnes amb NEE?
6. Cada quan de temps tenen reunions per parlar dels infants amb NEE?
7. Com s'organitzen per dur a terme (Itàlia) *Piano educativo individualizzato* i (Catalunya) Adaptació curricular; pla individualitzat)?
  - Qui ho ha fet?
  - Quan s'ha fet?
  - Com ho han fet?
  - Com l'han estructurat?
  - Han trobat problemes o complicacions en dur-lo a terme?
8. Podria fer una descripció del què considera que és la seva tasca com a agent d'inclusió educativa? (per saber com es consideren: logopedes, pedagogs, mestres etc.)
9. Li agrada el seu treball?
10. Quin és l'aspecte més positiu (si hi ha) de treballar amb alumnes amb NEE?
11. Quin és l'aspecte més negatiu (si hi ha) de treballar amb alumnes amb NEE?
12. Troba dificultats a l'aula, a l'aula d'inclusió, a l'aula de logopèdia, fent intervenció pedagògica? (pregunta dedicada a cadascú dels professionals, però dins del seu àmbit d'actuació)
13. Em podria fer un exemple de dificultat?
14. Com resol les dificultats?
15. Rep alguna ajuda en el seu treball per part d'algun altre professional?
16. Com avalua el infant amb NEE?
17. Quins mitjans disposa per integrar-ho en la classe?
18. Funcionen aquest mitjans?

19. Com és la relació dels nens amb NEE amb els altres nens?
20. Com és la seva relació amb el nen amb NEE? I amb la seva família?
21. Les famílies participen amb l'escola en la inclusió?
22. Té cap tipus de vincle amb els professionals de l'àmbit socio-sanitari que s'ocupen de la certificació i rehabilitació mèdica de l'infant?
23. (si) Quina? Cada quan de temps es comuniquen? De què parlen?

Pauta entrevista escola italiana:

1. Conosce le leggi educative d'inclusione del suo paese?
2. Se rispondi
  - si) qui l'ha informata?
3. È d'accordo con i principi dell'inclusione totale nella scuola pubblica e ordinaria?
4. (si, no) Per ché?
5. Quante persone lavorano nella scuola con i bambini con necessità educative speciali?
6. Ogni quanto tempo fate delle riunioni?
7. Conosce il *Piano educativo individualizzato*?
  - Chi lo fa?
  - Quando si fa?
  - Sa come l'hanno fatto?
  - Ci sono stati dei problemi per realizzarlo.
8. Potresti fare una descrizione del suo ruolo come agente educativo e la relazione che ha con l'inclusione educativa?
9. Li piace il suo lavoro?
10. Qual è l'aspetto più positivo di lavorare con bambini con Necessità educative speciali?
11. Qual è l'aspetto più positivo di lavorare con bambini con Necessità educative speciali?
12. Nella sua opinione, quale tipo di difficoltà c'è nel processo d'insegnare nell'aula con questi bambini?
13. Ci potrebbe fare un esempio difficoltà?
14. Come interagisce nelle difficoltà?
15. Come si fa la valutazione del bambino con necessità educative speciali?



16. Com'è la relazione tra i bambini nella classe?

17. Le famiglie sono in buona relazione con la scuola?

Graella observació a l'escola: Alguns indicadors de la inclusió.

<b>PRINCIPIS INCLUSIÓ</b>	<b>INDICADORS</b>
<p>1. S'emprarà la inclusió total de l'alumne per tal d'integrar-lo a totes les activitats curriculars que es duen a terme "DINS" de classe.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'alumne surt de l'aula? Cada quant? Amb qui? Per fer què?</li> <li>- Les unitats didàctiques contemplen la inclusió d'aquests alumnes?</li> <li>- El mestre/mestra ajuda a la participació dels alumnes amb NEE?</li> </ul>
<p>2. Es construirà l'aprenentatge de manera significativa per afavorir una memorització comprensiva dels continguts escolars valorant el procés dels alumnes amb NEE com a alumnes actius i participants.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'estableix una distància òptima entre els coneixements previs de l'alumne amb NEE i els continguts que es treballen a classe? És a dir, hi ha unitats multinivell, adaptacions curriculars, ajuda especialitzada etc.?</li> <li>- Es facilita l'atribució de significats explicant les instruccions de manera clara, lògica, coherent i significativa als alumnes amb NEE?</li> <li>- Quan un alumne amb NEE diu que no ho entén, el professor li obliga (convida) a pensar què és exactament el què no entén?</li> <li>- El professor proposa preguntes a l'alumne amb NEE?</li> </ul>
<p>5. S'atendran els factors afectius, motivacionals i relacionals dels alumnes amb NEE perquè juguen un paper important en el desenvolupament i en els resultats dels processos educatius escolars.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El mestre/a fa comentaris apreciatius quan un alumne amb NEE treu una bona nota o ha treballat bé?</li> <li>- El mestre/a presenta les qualificacions de manera que no semblin una amenaça?</li> <li>- El mestre/a atribueix l'èxit dels resultats a l'esforç dels alumnes amb NEE?</li> <li>- El mestre/a demana als seus alumnes amb NEE si volen treballar algun tema en especial (exemple: els mamífers...)?</li> <li>- El professor demana de quina manera volen treballar l'activitat, en grup o individual als alumnes amb NEE?</li> </ul>
<p>6. S'afavorirà a que l'alumne amb NEE adopti una motivació intrínseca davant les tasques mitjançant el treball cooperatiu entre els demés alumnes, promovent també un bon clima afectiu i de respecte entre ells.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Els alumnes treballen junts?</li> <li>- També l'alumne amb NEE té una tasca única que la resta dels seus companys no poden fer?</li> <li>- Cada alumne, també l'alumne amb NEE, té un rol específic per ell dins del petit grup?</li> <li>- Es donen projectes solidaris com el padrí de lectura que permet l'ajuda entre alumnes amb NEE?</li> </ul>
<p>7. S'emprarà un treball col·laboratiu entre professionals per donar resposta de manera cohesionada a les necessitats de cada alumne amb NEE.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Els professionals de la inclusió es reuneixen periòdicament?</li> <li>- En les reunions o canvis de classe, els mestres intercanvien informació rellevant sobre el procés dels alumnes amb NEE?</li> <li>- Es realitza algun projecte o tema d'interès on participin tots els professionals?</li> </ul>
<p>8. S'atendrà en la zona de desenvolupament proper dels alumnes amb NEE oferint tot tipus d'ajudes educatives ajustades i contingents per tal que arribin a assolir el màxim de coneixement possible i de qualitat.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'ofereixen ajudes contingents o immediates?</li> <li>- Les ajudes es corresponen a les necessitats dels alumnes amb NEE?</li> <li>- Com que a educació primària són molt importants les ajudes verbals, el mestre/a ofereix moltes ajudes verbals quan explica un tema o interacciona amb els alumnes amb NEE?</li> <li>- El mestre/a segueix una planificació ja dissenyada de les unitats didàctiques? O les adapta?</li> </ul>

