

# Inclusió i segregació a l'escola: pràctiques inclusives i excloents amb l'alumnat vulnerable

**Ignasi Puigdemívol\***  
**Liga Krastina\*\***

## Resum

El present article aborda l'anàlisi dels components inclusius dels centres educatius que es plantegen una educació de qualitat per a tot l'alumnat, posant especial atenció en l'alumnat de grups socialment vulnerables. Es basa en les dades qualitatives d'una part del projecte integrat INCLUD-ED, que estudià 20 casos de centres educatius d'èxit en diferents països de la Unió Europea. Tots els centres atendien alumnat de baix nivell socioeconòmic i havien demostrat tenir més èxit escolar que el conjunt de centres situats en contextos similars. L'article revisa altres investigacions afins i exposa els resultats agrupats en quatre tòpics: l'agrupament de l'alumnat; les expectatives; el suport; i la participació de les famílies i la comunitat. Les conclusions se sotmeten a discussió.

## Paraules clau

inclusió social i educativa, minories culturals, discapacitat, èxit escolar, agrupament de l'alumnat, expectatives, suport, participació comunitària

*Recepció de l'original: 1 de desembre de 2009*

*Acceptació de l'article: 5 de gener de 2010*

## Introducció

Un dels principals problemes que enfronten els sistemes educatius europeus és el fracàs escolar, definit pel percentatge d'alumnat que acaba l'etapa obligatòria sense assolir-ne els objectius. Vinculat al fracàs escolar hi trobem l'abandonament precoç dels estudis, moltes vegades precedit pel fenomen de l'absentisme. A tot això alguns països, entre ells Espanya i Catalunya, hi sumen la baixa proporció d'alumnat que fa estudis postobligatoris, ja sigui de formació professional o batxillerat.

Quan hom es fixa en les dades del fracàs escolar s'adona del fet evident que no es reparteix de manera aleatòria, sinó que es vincula estretament amb la procedència sociocultural de l'alumnat i les seves famílies, com demostren abastament nombrosos estudis internacionals (Muijs *et al.*, 2004; Mullis *et al.*, 2007; OCDE, 2007) i espanyols (CIIMU, 2009; OCDE, 2006). Davant d'aquests fets podem prendre diferents posicions, algunes de les quals ens poden tranquil·litzar si estem disposats a justificar o a tancar els ulls a les desigualtats i, el que és més greu, a perpetuar-les. Hi ha, emperò, altres postures potser menys còmodes i tranquil·litzadores, però que ens permeten actuar per canviar aquest estat de les coses.

Entre les primeres hi ha la neoconservadora. Des d'ella s'entén que aquestes desigualtats formen part de la naturalesa de les coses, basant-se en la suposada inferior-

(\*) Catedràtic d'escola universitària de Didàctica a la Universitat de Barcelona i investigador en el Centre Especial de Recerca en Teories i Pràctiques Superadores de les Desigualtats (CREA) de la mateixa Universitat. El seu treball es centra en la inclusió social i educativa de l'alumnat socialment vulnerable, amb problemes d'aprenentatge i amb discapacitat. Adreça electrònica: ipuigdemivol@ub.edu

(\*\*) Investigadora al Baltic Institute of Social Sciences de Riga i estudiant de doctorat en Sociologia a la Universitat de Letònia. Els focus de la seva recerca són la integració social i ètnica així com la participació política i els estudis educatius. Adreça electrònica: liga@biss.soc.lv

ritat de les persones i grups en situació de vulnerabilitat i en idees provinents del determinisme genètic basat en la raça. En dir això, encara que sembli mentida, no fem referència als inicis del segle xx, sinó que parlem en termes d'actualitat. En efecte, és Apple qui cita el llibre de R. Herstein i C. Murria publicat el 1994 amb un extraordinari èxit de vendes, on es defensen aquestes teories (Herstein i Murria, 1994). Com explica Apple, pels autors d'aquell llibre:

Suposar que les polítiques educatives i socials poden acabar produint uns resultats més equitatius és pur romanticisme ja que les diferències quant a intel·ligència i rendiment tenen una base essencialment genètica. El millor que poden fer els legisladors [...] és no donar falses esperances als pobres i als menys intel·ligents. (Apple, 2002, p. 72)

Una postura més moderada, però igualment perniciosa, és l'adoptada des del neoliberalisme i també, d'una manera més o menys dissimulada, per algunes preteses esquerres que en realitat no deixen de ser molt conservadores. En aquest cas les desigualtats educatives s'atribueixen als *natural*s efectes del *lliure mercat*. De manera que quan els pobres escullen escoles infradotades en zones degradades, com a conseqüència del deteriorament dels transports públics, la poca informació, la manca de temps o les condicions econòmiques insuficients «se'ls culparà a ells (els pobres), tant des d'un punt de vista individual com col·lectiu, per fer males 'eleccions de consum'» (Apple, 2002, p. 81). Una tercera postura, estesa sobretot entre les classes altes i mitges és la que associa el fracàs escolar amb la incapacitat, la falta de caràcter o amb la mancança de qualitats que es consideren importants per a l'ascens social, com ara la constància o la independència (Apple, 2002, p. 83).

Tot plegat queda bastant lluny del que podem deduir d'una aproximació més àmplia a aquests fets, analitzats des d'una perspectiva socioeducativa (Aubert *et al.*, 2004; Flecha *et al.*, 2001; Tomlinson, 2005). Freire, des del seu compromís social i polític va dedicar la vida a desemmascarar els mecanismes responsables de tantes desigualtats. En el seu llibre *La educación en la ciudad* (Freire, 1999) dóna unes claus que estan molt en consonància amb la investigació que presentem aquí. En efecte, per una banda ens parla d'unes condicions importants perquè l'alumne es senti acollit a l'escola, assenyalant en primer lloc el respecte: respecte al coneixement, també al generat en la quotidianitat, i el sentit comú.

Respecte pel seu llenguatge, la seva pronúncia, la seva sintaxi, la seva semàntica. Respecte per la seva cultura, per la seva identitat cultural, que ho és també de classe. (p. 138-139)

Parla de com el llenguatge pot ser l'origen de desigualtats, ja que el dominant a l'escola coincideix molt amb el codi lingüístic de l'alumnat de classe mitjana, mentre que l'experiència dels nens de classe baixa «no es dóna preponderantment en el domini de les paraules escrites sinó en el de la carència de coses, en el dels fets, en el de l'accio directa.» (p. 27). Ara bé, Freire fa un aclariment extraordinàriament important que no sempre s'ha tingut en compte en les pràctiques educatives:

Jo mai vaig dir ni escriure que els nens dels sectors populars no haguessin d'aprendre el 'patró culte'. Per a això, no obstant, és necessari que se sentin respectats en la seva identitat, que no sentin que se'ls veu com inferiors pel fet de parlar diferent. (p. 54)

I insisteix en la idea:

Quan parlem de llenguatge popular correm el risc, per un cantó, de caure en l'elitisme i considerar l'expressió lingüística de les classes populars com una cosa lletja i inferior, per l'altra banda, de caure en el basisme i negar la importància i la pròpia necessitat que tenen les classes populars de dominar la sintaxi dominant. (p. 164)

## Context

En aquest article pretenem sotmetre a la consideració de les lectores i els lectors una part dels resultats del projecte 2 inclòs dins del projecte integrat INCLUD-ED: estratègies per a la inclusió i la cohesió social a través de l'educació, projecte finançat per la Comissió Europea a desenvolupar entre 2006 i 2011.

El projecte 2 ha consistit en un estudi en profunditat de les actuacions de 20 centres educatius europeus que estan assolint l'èxit acadèmic amb alumnat de baixos nivells socioeconòmics i, en una alta proporció, pertanyent a cultures o ètnies minoritàries. El que ens proposem amb aquest article és identificar els components inclusius i excloents de les pràctiques educatives que, en el primer cas, permeten superar les desigualtats en els centres educatius mentre que, en el segon, obstaculitzen aquesta superació. Ho farem basant-nos en l'observació i en el diàleg obert amb els diferents agents que tenen a veure amb la vida dels centres.

Quan parlem d'inclusió pensem fonamentalment en l'escola per a tothom<sup>1</sup>, que no és una escola passivament oberta, sinó una escola transformadora, internament i externa, i que lluita per la superació de les desigualtats: les que afecten sobretot els grups socialment vulnerables. Per una banda els grups de baix nivell socioeconòmic. Ara bé, tenint en compte les prioritats establertes per diferents institucions de la Unió Europea (EC, 2004, 2006) s'han definit cinc col·lectius com a grups vulnerables: les dones, els joves, les minories culturals, els immigrants i les persones amb discapacitat. Els tres últims grups ho són per les seves pròpies condicions socials i econòmiques. Els dos primers, les dones i els joves, són grups vulnerables per diferents raons, per exemple laborals, però sobretot incrementen sensiblement la seva vulnerabilitat amb la pertinença a qualsevol dels altres tres grups<sup>2</sup>.

En aquest article volem fixar-nos en quatre components que entenem decisius per a les pràctiques inclusives: l'agrupament heterogeni de l'alumnat, les altes expectatives posades en les capacitats de l'alumne, el suport rebut pel professorat i l'alumnat i, no per ordre d'importància, la participació de la comunitat.

Actualment disposem de recerques sobre el rendiment dels alumnes en situacions inclusives amb resultats força contundents que destaquen l'efecte positiu en l'aprenentatge, especialment entre els grups més vulnerables, del treball en grups heterogenis, per contra del que passa amb els grups de nivell (Braddock i Slavin, 1992; Terwell, 2005). Lindsay ens ofereix recentment una revisió de les investigacions més significatives i actuals sobre el tema, revisió de la que va concloure l'alt nivell de coincidència sobre l'efecte positiu de la inclusió i els agrupaments heterogenis en l'aprenentatge (Lindsay, 2007).

Però no tot són coincidències. Els estudis sobre les relacions entre els alumnes, especialment en el cas de l'alumnat amb discapacitat, presenten notables contradiccions. En uns casos constaten l'increment de l'acceptació social dels i les alumnes amb desavantatge o amb necessitats especials (Frostad i Pijl, 2007; Monchy *et al.*, 2004), mentre

(1) Vegeu els portals d'UNESCO <http://www.unesco.org/en/efa-international-coordination> i d'UNICEF [http://www.unicef.org/girlseducation/index\\_44870.html](http://www.unicef.org/girlseducation/index_44870.html) dedicats al tema.

(2) En aquest mateix monogràfic trobareu una anàlisi detallada de les desigualtats de gènere en l'article signat per Patricia Melgar i Stephanie Rammel.

que altres recerques fetes amb un rigor semblant afirmen el contrari (Cawley *et al.*, 2002; Wallace *et al.*, 2002). El nostre estudi no pretén resoldre aquest debat, però sí que aporta nous elements de judici perquè ha estat fet sobre experiències d'èxit que tenen molt en compte els aspectes comunitaris en les seves pràctiques.

De l'efecte que tenen les expectatives del professorat sobre els alumnes, se'n parla molt des que als anys 60 R. Rosenthal i Leonore Jacobson<sup>3</sup> van descriure l'efecte Pigmalí en l'aprenentatge (Rosenthal i Jacobson, 1968). Malgrat la controvèrsia suscitada en el seu moment (Rogers, 1987, p. 44-45), sembla clar que les altes expectatives posades sobre el progrés dels nostres alumnes, en termes generals, els influeixen positivament. D'altra banda, les expectatives que l'entorn posa en l'infant també es tradueixen, per bé i per mal, en autoestima, la qual cosa va més enllà del progrés acadèmic. Consuelo Arbona i T.G. Power van fer un ampli estudi amb 1.583 estudiants de high school<sup>4</sup> d'origen afroamericà, euroamericà i mexicà-americà amb el que, entre altres coses, van poder establir una relació entre els baixos nivells d'autoestima i la implicació en conductes antisocials (Arbona i Power, 2003). Altres investigacions mostren els efectes positius de les altes expectatives a partir dels resultats en l'aprenentatge i la sociabilitat dels alumnes amb discapacitat agrupats amb companys/es d'un nivell més alt (Molina, 2007).

Pel que fa al suport, hi ha investigacions que l'aborden des de la perspectiva del treball conjunt de dos professors dins la mateixa aula (Ainscow, 2000; Stainback i Stainback, 1999; Thousand *et al.*, 2006). D'altres analitzen l'aportació que pot fer el professor o la professora assistent (Fox *et al.*, 2004; Takala, 2007). Fins i tot n'hi ha que estudien la col·laboració i el suport entre diferents centres (Rudduck *et al.*, 2000). Ara bé, en tots aquests casos es tracta de suport entre professionals. En la nostra recerca hem posat l'èmfasi en el suport que pot oferir la comunitat (familiars, voluntariat) i en el seu valor afegit. Des d'aquest punt de vista, suport i participació van estretament relacionats.

Les investigacions sobre la implicació de les famílies amb l'escola ens reporten la influència que tenen en l'èxit escolar dels alumnes (Collins *et al.*, 2000; Cosden *et al.*, 2004; Murray i Greenberg, 2006). Altres investigacions estudien aquesta influència des d'un aprenentatge concret, com pot ser el cas de la lectura (Evans *et al.*, 2004) o des d'una perspectiva més àmplia, fent referència al fons de coneixement dels que disposa qualsevol grup social (McIntyre *et al.*, 2005) i a projectes educatius que demostren com es pot aconseguir aquesta implicació i els beneficis que comporta (Flecha, 2009; Mello, 2009). Però també ens trobem els estudis que analitzen les dificultats en la participació de les famílies, on els dubtes sobre la qualitat de la seva aportació (Power i Clark, 2000) o els prejudicis tradicionalment dirigits vers les famílies no acadèmiques (Westergard i Galloway, 2004) hi tenen un paper important.

En un context més proper trobem l'estudi de J. L. Álvarez amb què constatava el baix nivell de participació de les famílies a Espanya i com aquesta participació anava decreixent a mesura que augmentava el nivell educatiu: 37% a infantil, 20% a primària i només un 4% a formació professional (Álvarez, 1999). Tres de les propostes que

(3) D'ara en endavant, en les cites bibliogràfiques posarem el nom sencer quan es tracti d'una investigadora per contribuir a una millor visualització del paper de la dona, encara menystinguda en l'àmbit de la recerca científica.

(4) L'equivalent en el nostre sistema educatiu seria el batxillerat.

va derivar del seu estudi tenen a veure amb el que presentem aquí: la necessitat d'incentivar la cooperació amb les famílies; la posada en marxa d'accions conjuntes, com ara grups de debat, i l'ampliació del que ell anomena l'aliança entre família i escola als entorns comunitaris.

## Metodologia

Per analitzar els components inclusius i excloents en les pràctiques educatives, ens basarem en els resultats que es van presentar en l'informe 3 del projecte INCLUD-ED que presenta l'anàlisi dels resultats de vint estudis de casos de centres eficaços a Europa, entenent que ho són els que atenen un alt percentatge de població escolar en situació de vulnerabilitat i al mateix temps han aconseguit millorar significativament els nivells d'aprenentatge en relació amb altres centres de la mateixa zona equiparables en estatus socioeconòmic. L'anàlisi no se centra en els contextos nacionals dels corresponents centres sinó en l'estudi de com aquelles actuacions d'èxit d'educació inclusiva es relacionen amb els bons resultats acadèmics de tots els estudiants. La intenció és que aquesta anàlisi sigui d'utilitat per a la millora dels centres educatius en la difícil tasca de contribuir a superar les desigualtats i per orientar la presa de decisions des de l'administració i la política educativa. Es va demanar, a les instàncies corresponents de cada país, la identificació de centres que complissin aquelles dues condicions i que estiguessin disposats a participar en el projecte. Després es va fer una verificació, sobretot a partir de la informació disponible dels centres i de les avaluacions externes rebudes, seleccionant-ne vint.

Els casos escollits van ser els següents:

- 4 centres de Preprimària (Infantil i Bressol en la nostra terminologia) de Finlàndia, Espanya, Letònia i Xipre.
- 4 centres de Primària: Hongria, Finlàndia, Letònia i Espanya.
- 4 centres de Secundària: Letònia, Regne Unit, Espanya i Xipre.
- 4 centres de Formació Professional: Regne Unit, Letònia, Xipre i Hongria.
- 4 centres amb Programes d'Educació Especial: Espanya, Regne Unit, Hongria i Finlàndia.

Pel que fa a la metodologia amb la que s'ha desenvolupat el projecte INCLUD-ED i, per tant, l'estudi de casos, cal esmentar que es basa en la Metodologia Comunicativa Crítica (Flecha *et al.*, 2009; Gómez *et al.*, 2006). La investigació comunicativa comporta que les persones que hi participen s'impliquin en el decurs de tot el procés investigador, des de l'elaboració de tècniques fins a la validació dels resultats. Per a l'anàlisi dels casos estudiats es va dissenyar el següent procediment per a la recollida d'informació:

1. Revisió documental: recopilar i analitzar documents escolars (informes, materials, dades sobre els resultats acadèmics de l'alumnat, matriculació, arxius, etc.) per identificar els elements que en cada un dels casos estudiats podien contribuir a la superació del fracàs escolar.
2. 10 entrevistes semi-estructurades en cada centre seleccionat repartides de la següent manera: 4 entrevistes als estudiants; 3 entrevistes a familiars; 3 entrevistes

al professorat i a altres professionals de l'escola. Cada persona entrevistada va ser informada del projecte, i firmava un formulari de consentiment per participar-hi (amb assentiment de pare o mare en el cas dels menors). Les entrevistes tenien un guió semi-estructurat que anava dirigit a propiciar el diàleg intersubjectiu entre iguals en base a l'experiència de les persones entrevistades. Les interpretacions posteriors del contingut de les entrevistes també es varen fer amb el concurs de les persones entrevistades cercant l'acord interpretatiu i valoratiu.

3. Un grup de discussió comunicatiu amb professorat: grups de 6 o 10 professors i professors del centre mantenien un debat en què la persona investigadora era una més del grup que també havia d'argumentar les seves aportacions quan les feia. Les sessions, que no sobrepassaven els 90 minuts, es feien en el lloc més convenient, prèviament acordat amb el grup. Els participants estaven informats del projecte i signaven un acord per autoritzar la gravació (àudio) de la sessió. Les conclusions que es van extreure amb posterioritat a la sessió també van ser negociades amb els participants.
4. Cinc observacions comunicatives: les persones del grup d'investigadors, previ acord amb els corresponents professors, realitzaren 5 observacions directes, qualificades com a actuacions d'èxit en cada centre. Durant l'observació tant els investigadors com els participants intervenien en la interpretació de les conductes habituals, motivacions, habilitats mostrades pels estudiants, etc. i també sobre elements característics del llenguatge no verbal. Així, totes les informacions obtingudes a través de l'observació comunicativa sorgien de l'intercanvi de les interpretacions i significats que hi donaven uns i altres.

És amb base als resultats obtinguts en aquesta anàlisi que passem a apuntar els components que hem pogut percebre com a inclusius i excloents en uns centres, recordem-ho, caracteritzats per l'obtenció de bons resultats<sup>5</sup>. Els podríem agrupar de diferents maneres, encara que aquí optarem per presentar-los distribuïts en quatre categories: l'agrupament, les expectatives, el suport, i la participació. Cal advertir que en estudiar centres que es corresponen a diferents etapes i ensenyaments ens trobem amb les lògiques diferències entre ells. Això no obstant, en haver-hi un alt nivell de coincidència en els components identificats, la presentació la farem globalment per cada una de les categories enunciades especificant, sempre que sigui necessari, les diferències i peculiaritats que es puguin donar entre les altres etapes o tipus de centre.

---

(5) Els resultats quantitius, quant a la millora dels aprenentatges d'alguns d'aquests centres els podeu trobar a (Flecha *et al.*, 2009), ja que aquí ens centrarem en l'estudi qualitatiu. Podeu consultar l'informe del projecte que ha servit de font principal per a l'elaboració d'aquest article: *Report 3. Educational Practices in Europe. Overcoming or reproducing social exclusion*. Crea, Universitat de Barcelona, 15/12/2008, al lloc web: <http://www.ub.es/includ-ed/es/projects.htm>

## Resultats: els components inclusius i excloents de les pràctiques educatives

### L'agrupament

L'anàlisi dels resultats obtinguts en els 20 casos estudiats ens porta a constatar un alt nivell de coincidència en tots ells a l'hora d'optar per l'agrupament heterogeni. Ara bé, convé clarificar que en cap cas s'afirma que els agrupaments heterogenis, per ells mateixos, es relacionin amb l'èxit dels resultats obtinguts pel centre. Sempre s'hi combina una segona consideració, que és la reorganització dels recursos existents, és a dir, de més persones adultes a l'aula com a condició necessària per obtenir bons resultats, també amb el grup d'alumnes amb desavantatge.

Els estudiants, el professorat i les famílies coincidien en relacionar aquesta forma d'agrupament heterogeni (quant a habilitat, gènere i cultura o grup cultural de pertinença) com a quelcom que té a veure amb la millora de l'aprenentatge de tot l'alumnat. El professorat, en particular, coincidia a més en la idea que els grups heterogenis permeten assolir un dels principals objectius de seva tasca docent: la col·laboració entre els estudiants. Aquesta forma d'agrupament incrementa les possibilitats que els alumnes puguin ajudar-se entre ells, i això no era vist com una simple habilitat. Tant el professorat com les famílies reconeixen el valor educatiu d'impulsar l'alumnat a ajudar-se entre ells i remarcaven que els estudiants estan més motivats quan aprenen dels seus companys i quan tenen l'oportunitat d'ajudar-los a aprendre. També destacaven que això millora sensiblement les relacions i l'ambient dins del grup.

Pel que fa als centres que atenen també alumnat amb discapacitat, el professorat i les famílies destacaven com a molt positiu que aquest alumnat s'incorporés a les classes regulars. Indicaven la influència que té per a l'establiment de bones relacions amb els companys i com a estímul per a l'aprenentatge, encara que entenien que en alguns casos podia ser convenient el treball en petit grup, supervisat pel professor o professora de suport, unes poques hores a la setmana.

Cal constatar que en els nivells previs a primària (les dues etapes d'infantil) és on es varen detectar menys pràctiques excloents i on més assentada estava la idea de l'eficàcia de les pràctiques inclusives per a l'aprenentatge i socialització dels infants.

Dit això, podem parlar dels components excloents en l'agrupament de l'alumnat que vam poder detectar mitjançant les observacions i sobretot amb les entrevistes fetes entre els implicats en les posteriors etapes educatives. En els centres de primària on s'organitza el suport separat per als estudiants amb baix rendiment no hi havia constància que aquests estudiants progressen més del que ho fan sense aquesta separació. En part perquè es perdien estones importants del treball de l'aula regular quan havien d'assistir a les classes de suport. El professorat que ha tingut experiències en escoles on hi havia classes segregades per a l'alumnat amb rendiments més baixos afirmava que l'alumnat no progressava, a més de sentir-se en l'aula dels 'tontos', denominació molt freqüent entre els companys i els mateixos alumnes que hi anaven. Per la seva banda, les famílies s'oposaven a aquell sistema que, al seu entendre, no aportava res de bo a l'educació dels seus fills.

Alguns professors i professores de primària, secundària i formació professional qüestionaven els agrupaments heterogenis. Coincidien en dubtar que fos una estratègia efectiva per a l'aprenentatge de l'alumnat amb més nivell i defensaven que molt sovint l'alumnat amb més baix rendiment es limitava a "mirar" o a "jugar", mentre que el treball corria a càrrec dels altres. A més asseguraven que l'organització cooperativa suposava una pèrdua de temps, ja que molts estudiants no sabien col·laborar ni tenien la disciplina per a fer un treball seriós amb aquesta mena d'organització.

A secundària es van donar dues pràctiques que podríem considerar excel·lents, però que en canvi eren ben valorades pel professorat, l'alumnat i les famílies. En un centre s'organitzaven grups de nivell només per a les matèries instrumentals (lenguatge i matemàtiques). Es tractava de grups homogenis en nivell d'aprenentatge, però heterogenis en tots els altres aspectes; és a dir, no agrupaven només alumnes de grups vulnerables. Els estudiants que assistien als grups de nivell no pensaven que això limités les seves possibilitats i se sentien motivats per progressar de grup. Tant les seves famílies com el professorat coincidien que aquella pràctica s'ajustava a les necessitats de l'alumnat i afavoria el seu progrés.

En l'altre cas, un centre agrupava l'alumnat d'acord amb la seva competència lingüística en la llengua de l'escola. Aquest cas era sensiblement diferent de l'anterior perquè separava l'alumnat immigrant de l'autòcton en les classes de llengua. El professorat assenyalava que l'agrupament per nivells els feia més fàcil el treball, sobretot perquè això els permetia treballar en grups reduïts de 8 o 10 alumnes. Les famílies deien que aquell sistema afavoria que els seus fills aprenguessin amb més rapidesa la llengua.

Un dels centres regulars que atenia alumnes amb discapacitat separava del grup els alumnes amb discapacitat motora en les hores d'educació física. Un altre eximia de l'assignatura de llengua estrangera l'alumnat immigrant amb discapacitat. En ambdós centres, força professors i professores no se sentien còmodes amb la presència d'un altre professional de suport dins l'aula.

### **Les expectatives com a components inclusius**

Entre els centres que van participar en la recerca hi havia un alt nivell de coincidència sobre la importància de les expectatives que el professorat i les famílies posen en les capacitats de progrés de l'alumnat. En la majoria dels casos el professorat creia que quan aquestes expectatives eren altes constituïen un component clau per a l'èxit acadèmic, i que això era especialment important en els cas dels estudiants que pertanyien a grups socialment desfavorits. Els estudiants d'aquests darrers grups coincidien amb aquesta apreciació i confiaven que l'educació rebuda els facilitaria l'oportunitat de trobar feina. Bastants mostraven el seu desig d'anar a la universitat.

Famílies i estudiants en els nivells de secundària i formació professional pensaven que aquestes altes expectatives es traduïen en el nivell d'exigència envers l'alumnat, de la mateixa manera que les expectatives de l'alumnat es traduïen en l'esforç i el treball dur dels estudiants. Hem constatat que els estudiants se sentien particularment motivats en els centres que presentaven un nivell més alt d'exigència.



Pel que fa al progrés de l'alumnat amb discapacitat integrat a l'escola regular, el professorat tutor i de suport coincidien en entendre que només es donava a partir d'un treball particularment dur, ja que suposava superar les pròpies limitacions i requeria molta determinació. Això feia que d'una banda aquest alumnat esdevingués un model motivador per a la resta d'estudiants i, per altra, demostrava que estem ben lluny de conèixer els límits de qualsevol persona a l'hora de superar impediments o desavantatges.

El professorat dels centres de formació professional reconeixia que malgrat les baixes expectatives que normalment es posen en l'alumnat d'aquests ensenyaments, la realitat és que té més possibilitats del que generalment es pensa. Professores i professors, en la seva majoria, expressaven que es tracta d'un alumnat amb possibilitats de seguir estudiant i graduar-se a la universitat, si és el seu desig.

Però si busquem els components excloents en l'àmbit de les expectatives ens trobem amb professorat, des dels nivells preprimaris fins a la formació professional, que entenia la bondat de mantenir altes expectatives, però tot seguit afirmava que fer-ho era poc pragmàtic o realista, amb la qual cosa el manteniment d'altas expectatives sobre l'alumnat quedava seriosament qüestionat. Tant a primària, com a secundària i professional, aquesta idea s'acostumava a traduir en baixes expectatives derivades de la influència dels tòpics sobre aquests estudiants: «no tenen capacitat, els falta motivació o fins i tot es tracta d'estudiants problemàtics».

Com a components excloents també podem constatar els que tenen a veure amb la derivació de responsabilitats. Així, part del professorat de primària i secundària es queixava de la valoració de les famílies, a qui retreien la manca de valoració de la formació dels seus fills i que només aspiressin a trobar un treball tan aviat com fos possible.

Finalment assenyalem les consideracions que ens van fer les famílies d'alguns alumnes amb necessitats especials. En alguns casos ens parlaven de la manca de confiança sobre les possibilitats dels seus fills quan entenien que no podran assolir res més del que ja han après i expressaven clarament la seva idea que els seus fills no podrien estudiar. També hi ha professorat que qüestionava la integració d'aquests alumnes, al·legant que no se sentien preparats per atendre'ls i que estarien millor en un centre d'educació especial.

## El suport

Si bé en el punt anterior vèiem la influència de les expectatives posades en l'alumnat, aquí ens fixarem en la importància que adquireix l'organització del suport dins del centre educatiu. En els centres que han participat en la recerca hem pogut detectar quatre formes d'organització diferents, les quatre inclusives, que suposen l'ús de suport addicional<sup>6</sup>:

1. Desdoblament del grup: es tracta de separar la classe en dos grups heterogenis. El desdoblament pot fer-se de dues maneres: desdoblar la classe per a una

(6) Entenem per suport addicional l'increment de persones adultes dins de l'aula. No necessàriament es tracta de suport extern o professional, ja que pot ser ofert per persones de la comunitat o voluntariat en general.

mateixa activitat, i en aquest cas el professor de suport o un altre mestre és el que té cura d'un dels grups; o bé desdoblar el grup per activitats diferents, per exemple quan una meitat de la classe anava a fer educació física mentre l'altre romania a classe per treballar àrees instrumentals. El desdoblament donava als professors la possibilitat d'oferir una atenció més individualitzada al reduït nombre d'alumnes que havien d'atendre, incloent-hi els que poden tenir més dificultats per a l'aprenentatge.

2. Grup heterogeni amb suport addicional: en aquest cas el grup classe no es desdobra, sinó que el professor de suport entrava a l'aula per treballar conjuntament amb el professor tutor i, entre els dos, poder atendre millor els alumnes amb dificultats.
3. Grups heterogenis amb suport addicional: alguns centres opten per aquesta fórmula que suposa la incorporació de voluntariat (familiars, universitaris, gent del barri, etc.) per treballar conjuntament amb el professor dins l'aula. El voluntariat extern a l'escola enriqueix l'entorn d'aprenentatge dels alumnes ja que permetia que l'alumnat, especialment el que pertanyia a grups vulnerables, s'adonés que l'escola estava oberta a les seves cultures i que persones significatives per ells valoraven les tasques escolars fins al punt d'implícit-s'hi directament.
4. Extensió del temps d'aprenentatge: vam observar diferents formes d'estendre el temps d'aprenentatge de l'alumnat que ho desitgés, especialment útils per als alumnes amb dificultats d'aprenentatge. Entre elles el suport a l'aprenentatge dels alumnes després de l'horari escolar, especialment útil pels que hi tenien especials dificultats; diferents fórmules de "club" que uns determinats dies de la setmana oferien la possibilitat que els alumnes romanguessin a l'escola després de l'horari de classe per fer els deures, assistits per professorat o voluntariat; el suport d'estiu proporcionat pels centres que durant el més de juliol oferien ajut als alumnes que ho requerien, amb la participació conjunta de voluntariat i professorat, que en aquest cas actuava també com a voluntariat.

Podem apreciar, doncs, que en els centres del projecte es dona una visió àmplia i inclusiva del suport. Àmplia perquè entenen que el suport no es ceneix a un determinat perfil professional, sinó que pot ser ofert per moltes figures diferents, començant pels mateixos companys o companyes de l'alumne que actuen com a tutors entre iguals; pel professor tutor, professor especialista o de suport, o bé per familiars i altre voluntariat.

En l'àmbit del suport, els components excoents que hem pogut detectar es mereixen una reflexió. És el cas de les aules d'acollida (*reception class*) que segons com estiguessin organitzades eren vistes pel professorat amb moltes recances. Concretament hi atribuïen efectes perversos quan es tractava de classes on passaven tot el dia o importants parts de l'horari escolar els alumnes acabats d'arribar, per bé que en els casos analitzats la màxima estança en aquest tipus d'aula fos de dos anys. Els principals problemes indicats pel professorat són la desmotivació de l'alumnat d'aquestes aules i el fet que normalment no creen les millors condicions per a la transició a l'aula regular.

D'altra banda, també hi havia professorat que no se sentia en condicions de poder atendre les necessitats dels alumnes amb discapacitat. Aquest professorat tendia a percebre el suport no com una ajuda a la seva acció amb l'alumne sinó com la instància que s'hauria de responsabilitzar de la seva educació, la qual cosa implica una inhibició de la seva responsabilitat com a professor tutor i responsable de tot l'alumnat de la seva aula. Senyalem també que, especialment en el cas dels centres de secundària, una part del professorat deia que no tots els centres comptaven amb l'equipament ni les condicions bàsiques d'accessibilitat per atendre l'alumnat amb discapacitat.

### La participació

La importància de la sintonia entre escola i família és ressaltada per tots els entrevistats i en tots els nivells educatius. Ara bé, el grau i les formes de participació de les famílies en el funcionament dels centres difereix molt en uns i altres.

Els centres d'infantil i primària, incloent-hi també les escoles amb programes d'inclusió d'alumnat amb necessitats especials s'acostumaven a obrir activament a la participació de la família i en alguns casos de la comunitat. Destaquen en aquest sentit els dels més menuts per la naturalitat amb què convidaven les famílies a observar directament l'activitat a les classes. Aquests centres coincidien amb els centres de primària en altres maneres d'implicar els familiars en l'activitat escolar. Pràctiques com convidar familiars d'alumnes immigrants per mostrar a la classe contes i tradicions del seu lloc d'origen o per parlar als més grans de la seva cultura, eren habituals. En altres casos les formes de col·laboració eren més ambicioses i els centres oferien a les famílies una participació més intensa on podien prendre decisions efectives sobre el funcionament del centre o fins i tot actuar com a voluntariat en les classes i en les activitats extraescolars.

En tots els casos eren freqüents i valorades, tant per les famílies com pel professorat, les trobades que es feien durant el curs: assemblees, reunions de curs i entrevistes de la família amb el professorat eren les fórmules més comunes. Una de les escoles d'infantil utilitzava una estratègia especial per afavorir la participació de les famílies immigrants, consistent en citar-les mitja hora abans que a la resta de famílies en les reunions generals. Amb això, els facilitaven la participació podent-les atendre abans i amb més tranquil·litat, reduint així els problemes de comunicació que es poguessin donar. El que s'apreciava en aquests nivells, i en això hi coincidien bona part del professorat entrevistat i les famílies, és que també entre les famílies vulnerables es donava el desig d'implicar-se amb l'escola, cosa que contradiu els prejudicis que sovint recauen sobre elles.

La situació a secundària i professional era diferent i en això pesava molt la tradicional manca de participació de les famílies. No obstant, en els casos estudiats el professorat entrevistat donava majoritàriament molta importància al contacte regular amb les famílies i els centres feien un notable esforç per aconseguir-ho. Algunes de les formes utilitzades coincidien amb el que hem vist a infantil i primària, per exemple, les invitacions a familiars de l'alumnat a parlar del seu treball o de la seva cultura als nois i noies de la classe o del centre, jornades obertes per a les noves famílies, festes recollint elements culturals diversos, etc.

Però aconseguir la participació no és una feina fàcil i aquí trobaríem el primer component excloent d'aquest àmbit. Tant el professorat com els familiars entrevistats coincidien que una de les raons principals d'aquesta dificultat era la manca de temps derivada de l'horari de treball d'alguns dels familiars. Això no obstant, tant familiars com professorat, admetien que un altre motiu a considerar era també la manca d'interès d'algunes famílies en relació al centre.

Una tercera coincidència entre les famílies entrevistades en els diferents tipus de centre, i especialment entre les famílies de grups vulnerables i de baix nivell d'estudis, és que es veien com una nosa; tenien la idea que amb el seu nivell de coneixements no podien fer cap aportació interessant per a la millora dels centres i optaven llavors per no interferir. De fet algunes famílies amb fills a secundària tenien la sensació que demanar reunions o preguntar massa era una interferència amb la feina del professorat.

Algunes famílies amb alumnat a secundària i formació professional comentaven la seva mala experiència en altres centres d'haver estat cridades només quan hi havia males notícies: males notes o que el fill o la filla havia fet quelcom inconvenient. Això, diuen, els feia resistir-se a la col·laboració amb el centre. També hi havia famílies que creien que la seva participació en el centre no tindria cap influència en la millora del seu fill o filla a aquesta edat. En canvi altres famílies, sobretot a formació professional, deien no haver estat convidades per explicar-los el pla de treball que seguien els seus fills i filles ni per informar-los de com podien ajudar o col·laborar amb el centre.

Per acabar, el professorat de les escoles regulars que incloïen alumnes amb necessitats especials parlava de la poca participació de les seves famílies, especialment les de baix nivell socioeconòmic. Manifestaven que aquesta era una assignatura pendent en el treball d'aconseguir la participació de tothom i que constituïa una important limitació per al progrés d'aquest alumnat, doblement vulnerable.

## Conclusions provisionals i discussió

Com hem dit al començament aquest article es basa en dades d'una investigació que encara està en marxa. És per això que cal entendre com a provisionals les conclusions que es presentaran aquí. Malgrat tot creiem que té interès formular-les i contrastar-les.

En primer lloc cal esmentar la coincidència general en destacar el valor de les pràctiques inclusives d'agrupament de l'alumnat, els agrupaments heterogenis amb la reorganització dels suports existents, que mostren tenir una incidència positiva en el seu rendiment. Per contra, els agrupaments per nivells o les classes especials per a l'alumnat amb rendiment més baix o amb problemes d'aprenentatge no es veuen eficaces, a més de perjudicar especialment el progrés de l'alumnat que pertany a grups vulnerables i en general de l'alumnat amb rendiment baix. Els agrupaments heterogenis també afavoreixen l'establiment de relacions, quan es treballa cooperativament i s'estableixen relacions d'ajuda i solidaritat entre l'alumnat.

Aquestes constatacions estan en consonància amb la majoria de les recerques que fins al moment s'han fet sobre l'agrupació de l'alumnat (Braddock i Slavin, 1992; Lindsay, 2007; Terwell, 2005; Zimmer, 2003), encara que difereixi d'aquells que detecten problemes de relació i sociabilitat per part de l'alumnat amb nivells sensiblement

baixos en comparació a la resta del grup (Cawley *et al.*, 2002; Wallace *et al.*, 2002). Sobre aquesta contradicció, que ja han posat de manifest altres estudis, cal indicar que el nostre no es centra en l'alumnat amb necessitats especials, encara que abordi la seva situació com a grup vulnerable, i a més es basa en centres escollits com a centres d'èxit, cosa també que ens diferencia de les recerques que estem comentant. Amb tot, l'estudi de P. Frostad i J. Pijl, fet sobre una població de quasi mil alumnes de 4t a 7è grau a Noruega, és digne de ser tingut en compte ja que ens posa sobre avís del fet que entre un 20% i un 25% dels i les alumnes amb necessitats especials en escoles regulars no estan socialment integrats al seu grup (Frostad i Pijl, 2007).

Això no obstant, entre els 20 casos estudiats n'hi ha dos que semblen contradir aquestes conclusions: el centre que agrupava l'alumnat per nivells en la classe de llengua i el que constituïa un grup homogeni amb immigrants amb escàs coneixement de la llengua de l'escola. En els dos casos, professorat, alumnat i famílies coincidien en entendre aquests agrupaments homogenis com una oportunitat perquè l'alumnat amb més dificultats progressi en el seu aprenentatge. Els altres components inclusius del centre, expectatives, suport i participació, hi eren presents, malgrat la pràctica d'agrupament que comentem. Era això condició suficient perquè aquelles dues pràctiques excloents no ho fossin en els dos casos? No disposem de prou elements per respondre aquesta pregunta i les constatacions fetes només en dos casos no ens autoritzen a qüestionar els resultats de les investigacions revisades ni els de la nostra. Amb tot, pensem que es tracta de fets que requeriran posteriors recerques.

Un altre component que trobem en les pràctiques educatives dels centres d'èxit que hem pogut debatre àmpliament amb els agents implicats han estat les altes expectatives posades en l'alumnat. Expectatives que semblen tenir un efecte notable en el seu èxit acadèmic i creixement personal. Entre els i les estudiants de secundària i de formació professional, les expectatives es relacionen molt amb l'elecció professional i les aspiracions per a seguir estudiant. Entre els estudiants amb discapacitat les expectatives tenen un efecte quasi determinant.

L'efecte de les altes expectatives no ens pot semblar estrany després dels treballs que des de la dècada dels 60 s'hi van dedicar (Rosenthal i Jacobson, 1968). Però també hem vist que les altes expectatives als centres educatius es relacionen molt amb el nivell d'aprenentatge que el professorat espera dels seus alumnes i en l'exigència que això suposa. De les famílies, que també confien en les capacitats dels seus fills i filles, i del propi alumnat que esperonat per les expectatives pròpies treballa dur per assolir els objectius que es fixa individualment i col·lectiva. En els centres estudiats la majoria de l'alumnat mostrava interès per assolir fites elevades. En aquest sentit, tenir en compte la participació de l'alumnat, com la resta d'agents, en la presa de decisions del centre, afavoreix també les seves expectatives. Això està en consonància amb altres recerques com la feta per Erika Daniels i M. Arapostathis que, amb un enfocament qualitatiu, té la virtut de fer-nos escoltar les veus d'alumnes que fracassen a l'escola mostrant la importància de prendre en consideració els interessos de l'alumnat i d'identificar els seus "alts talents" o les capacitats en les que sobresurten per tal de motivar-los a partir d'altres expectatives (Daniels i Arapostathis, 2005, p. 46). L'autora i l'autor de la recerca també ens parlen de la importància d'escoltar l'alumnat a l'hora d'escollir les nostres pràctiques educatives. Això no obstant, prendre en consideració els interessos i les idees de l'alumnat no és tan fàcil

si ens hem de creure els resultats de la recerca que van fer D. McIntyre, D. Pedder i Jean Rudduk amb 18 alumnes i 6 professores i professors de tres centres anglesos de secundària quan en una de les conclusions ens senyalen que «allò que els professors més necessiten saber és el que tenen més dificultat de consultar [amb l'alumnat]» (McIntyre *et al.*, 2005, p. 167).

Pel que fa als estudiants amb necessitats especials o discapacitat les expectatives altes també constitueixen un incentiu pel progrés. De fet, en una investigació pròpia duta a terme als principis dels anys noranta ho senyalàvem, encara que posàvem en qüestió l'efecte Pigmalíó quan comportava amagar informació al professorat sobre les possibles limitacions amb que es pot trobar l'alumne amb discapacitat (Puigdemívol, 1995, p. 232-233). Encara menys ara, des de la perspectiva comunicativa en què ens situem, propugnàriem amagar qualsevol mena d'informació, la qual cosa no entra en contradicció amb el convenciment que desconexem els límits on poden arribar els nens i nenes amb discapacitat, fet que ens porta a defensar amb convenciment el paper de les altes expectatives. També s'aprecia aquest efecte quan s'analitzen els resultats en aprenentatge i sociabilitat d'alumnes amb discapacitat agrupats amb companys/es amb un nivell més alt d'aprenentatge i s'estableix una interdependència positiva entre ells (Molina, 2007).

Dels casos estudiats en deriven la importància dels recursos addicionals, en forma de diferents tipus de suport per a l'èxit de les pràctiques inclusives. Efectivament, hi ha hagut una alta coincidència entre els agents participants a la recerca sobre la importància dels suports addicionals, fins al punt que el mer fet d'agrupar l'alumnat en grups heterogenis es veia molt poc efectiu si no anava acompanyat del treball conjunt de dos professors a l'aula o la participació en ella de diferents menes de voluntariat. Per això, més enllà de la necessitat de suport professional, també hem pogut constatar el valor afegit que comporta la participació de voluntaris de la comunitat com a recurs addicional. Quan l'alumnat, i sobretot l'alumnat de grups considerats vulnerables, comprova que membres de la seva comunitat participen activament amb l'escola s'adona que la seva "cultura" no n'està exclosa i no només això, sinó que altres persones de la seva comunitat valoren el que en ella es fa fins el punt d'implicar-s'hi activament. Aquesta participació desmunta els prejudicis que sovint hi ha sobre el paper que els membres d'aquests grups poden tenir en l'educació, especialment en el cas de les famílies "no acadèmiques"<sup>7</sup>.

La importància dels recursos addicionals és assenyalada per moltes recerques i des de diferents perspectives (Ainscow, 2001; Fox *et al.*, 2004; Rudduck *et al.*, 2000; Takala, 2007; Thousand *et al.*, 2006) i en aquest sentit les nostres conclusions hi estan en sintonia. Ara bé, en tots aquests casos es tracta de suport entre professionals, mentre que en els casos estudiats podríem constatar també el paper de la comunitat.

La sintonia entre l'escola, les famílies i la comunitat on ambdues s'insereixen constitueix també un element clau per a l'èxit de les pràctiques inclusives. Dit d'una altra manera, és molt poc probable que només amb mesures acadèmiques i curriculars, incloent-hi les organitzatives, es pugui incrementar el nivell d'aprenentatge de

(7) Entenem per famílies "no acadèmiques" aquelles en què els progenitors no tenen estudis, o en tenen de molt baix nivell. Normalment són objecte de múltiples prejudicis en la seva valoració com a educadors o educadores.

l'alumnat que pertany a grups socialment vulnerables. Però perquè es doni cal superar els estereotips negatius envers els grups socialment vulnerables, que són en gran mesura responsables d'aquella manca de sintonia i, per tant, del fracàs estructural que els nens i joves d'aquests sectors socials pateixen.

Són moltes les investigacions que ressalten la importància de la implicació de les famílies amb l'escola (Collins *et al.*, 2000; Cosden *et al.*, 2004; Murray i Greenberg, 2006). En un estudi longitudinal fet per Mary A. Evans, Maureen Fox, Louise Cremaso i Lori McKinon amb 148 pares i mares, 52 professors/es i 72 nens i nenes al sud del Canadà es van posar de manifest dues opinions contraposades sobre la participació de les famílies. La primera destacava el positiu efecte de l'aportació complementària de les famílies a l'aprenentatge dels seus fills i filles. La segona ressaltava la possibilitat que, donada la diferència amb què famílies i professorat enfoquen l'ensenyament de la lectura, tema sobre el que girava la investigació, la implicació de les famílies podia ser contraproductiva. La investigació va deixar clar, però, que la implicació de les famílies tenia un notable efecte positiu en l'aprenentatge de la lectura dels seus fills i filles (Evans *et al.*, 2004). En el nostre estudi no hem notat aquestes diferències, encara que en alguns casos sí podem comprovar que les famílies amb un baix nivell d'estudis «no se sentien capacitades» pel que elles entenien per participar a l'escola. La pròpia dinàmica participativa del centre, l'actitud del professorat i de la resta de les famílies era el que les feia, a curt termini, creure en la utilitat de les seves aportacions.

Altres recerques han abordat les dificultats de la participació de les famílies (Power i Clark, 2000). Elsa Westergad i D. Galloway van investigar el fenomen de la desil·lusió en 1.569 pares i mares noruecs i el van poder correlacionar amb les dimensions del centre (com més gran, més desil·lusió de les famílies), amb la resistència dels adolescents per què les famílies entrin molt als centres i, finalment, amb la baixa formació dels pares i mares (Westergad i Galloway, 2004). Des de la nostra recerca no tenim res a dir quant a les dues primeres afirmacions, però no constatem la tercera. De fet cal afinar quan s'analitza la relació de les famílies de més baixa formació amb els centres escolars, ja que normalment hi ha un problema de codis i prejudicis que limiten extraordinàriament la comunicació. Resulta injust, llavors, atribuir la desil·lusió o la manca de participació al baix nivell d'estudis de la família. Al nostre entendre es pot establir una correlació, que en realitat és el que fan l'autora i l'autor de l'estudi, però no una relació causal ni explicativa.

Si tenim en compte, doncs, la importància de la implicació de les famílies i de la comunitat en l'aprenentatge dels seus fills i filles, especialment els que poden tenir-hi més dificultats, caldrà superar els estereotips que tan sovint frenen la participació de les famílies més vulnerables com ara que no tenen interès per l'escola ni per l'aprenentatge dels seus fills, que no tenen temps o motivació per implicar-se amb l'escola o que no poden tenir capacitat ni lideratge per assumir un rol actiu a l'escola, com han posat de manifest altres recerques (Knopf i Swick, 2006). Val Gillies, a partir d'una recerca basada, en la seva primera fase, en el seguiment intensiu de pares i mares amb fills de 8 a 12 anys a Anglaterra i Gal·les i, en la segona part, en entrevistes en profunditat a 25 mares i 11 pares, descrivia el que anomena *capital emocional* dels grups socialment vulnerables, que tan poques vegades l'escola té en compte o, el que és pitjor, li atribueix connotacions patològiques. En l'estudi (Gillies, 2006, p. 292) demostrava que els pares i les mares d'aquests grups tenen cura profunda dels seus fills i filles, destacant

que les mares volen implicar-se amb la vida de l'escola i que la seva implicació s'orientava a «guardar la salut dels infants, a ajudar-los a superar els sentiments de fracàs i de baixa autoestima y a desafiar la injustícia».

## Referències

- Ainscow, M. (2000) «The next step for special education. Supporting the development of inclusive practices». *British Journal of Special Education*, 27 (2), p. 76-80.
- Ainscow, M. (2001) *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid, Narcea.
- Álvarez, J. L. (1999) «Rompiendo el distanciamiento entre la familia y la escuela». *Cultura y Educación*, 16, p. 63-80.
- Apple, M. W. (2002) *Educuar 'como Dios manda'. Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona, Paidós.
- Arbona, C.; Power, T. G. (2003) «Parental Attachment, Self-Esteem, and Antisocial Behaviors Among African American, European American and Mexican American Adolescents». *Journal of Counseling Psychology*, 50 (1), p. 40-51.
- Aubert, A., et al. (2004) *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona, Graó.
- Braddock, J. H.; Slavin, R. E. (1992) *Why ability grouping must end: Achieving Excellence and Equity in American Education*. Baltimore: Center for Research on Effective Scholing for Disadvantaged Students.
- Cawley, J., et al. (2002) «Including students with disabilities into the general education science classroom». *Exceptional Children*, 68, p. 423-435.
- CIIMU (2009) *Informe de la Inclusió Social a Espanya*. Barcelona, CIIMU-Obra Social Caixa Catalunya.
- Cole, M.; Scribner, S. (1977) *Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura*. México, Limusa.
- Collins, W. A., et al. (2000) «Contemporary Research on Parenting. The Case for Nature and Nurture». *American Psychologist*, 55 (2), p. 218-232.
- Comissió Europea (2004) *Joint report by the Commission and the Council on social inclusion*. Consell Europeu.
- (2006) *Joint Report on Social Protection and Social Inclusion*. Comissió Europea.
- Cosden, M., et al. (2004) «The Effects of Homework Programs and After-School Activities on School». *Theory into Practice*, 43 (3), p. 220-226.
- Daniels, E.; Arapostathis, M. (2005) «What do they really want? Student Voices and Motivation Research». *Urban Education*, 40 (1), p. 34-59.
- Evans, M. A., et al. (2004) «Beginning Reading: The Views of Parents and Teachers of Young Children». *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), p. 130-141.
- Flecha, A., et al. (2009) «Participación en escuelas de éxito». *Cultura y Educación*, 21(2), p. 183-196.
- Flecha, R. (2009) «Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje». *Cultura y Educación*, 21(2), p. 157-169.
- Flecha, R.; Gómez, J.; Puigvert, L. (2001) *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona, Paidós.



- Fox, S.; Farrell, P.; Davis, P. (2004) «Factors associated with the effective inclusion of primary-aged pupils with Down's syndrome». *British Journal of Special Education*, 51(4), p. 184-190.
- Freire, P. (1987) *L'Educació com a pràctica de la llibertat*. Vic, Eumo Editorial.
- (1999) *La educación en la ciudad*. Madrid, Siglo XXI. 2a ed.
- (2006) *Pedagogía de la tolerancia*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Frostad, P.; Pijl, S. J. (2007) «Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education». *European Journal of Special Needs Education*, 22 (1), p. 15-30.
- Gillies, V. (2006) «Working class mothers and school life: exploring the role of emotional capital». *Gender and Education*, 18 (3), p. 281-293.
- Gómez, J.; Latorre, A.; Sánchez, M.; Flecha, R. (2006) *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona, Hipatia.
- Habermas, J. (1987) *Teoría de la acción comunicativa* (Vol. I i II). Madrid, Taurus.
- Hernstein, R.; Murria, C. (1994) *The Bell Curve*. New York, Free Press.
- Knopf, H. T.; Swick, K. J. (2006) «How Parents Feel About Their Child's Teacher/School: Implications for Early Childhood Professionals». *Early Childhood Education Journal*, 34 (4), p. 291-296.
- Lindsay, G. (2007) «Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming». *British Journal of Educational Psychology*, 77, p. 1-24.
- McIntyre, D.; Pedder, D.; Rudduck, J. (2005) «Pupil voice: comfortable and uncomfortable learnings for teachers». *Research Papers in Education*, 20 (2), p. 149-168.
- McIntyre, E.; Kyle, D. W.; Rightmyer, E. C. (2005) «Los fondos de conocimiento de las familias como mediación de la enseñanza en los colegios rurales». *Cultura y Educación*, 17 (2), p. 175-195.
- Mead, G. H. (1973) *Espíritu, persona y sociedad desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona, Paidós.
- Mello, R. (2009) «Diálogo y escuela en Brasil: comunidades de aprendizaje». *Cultura y Educación*, 21(2), p. 171-181.
- Molina, S. (2007) *Los grupos interactivos: una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad*. Barcelona, Universitat de Barcelona (tesi doctoral no publicada).
- Monchy, M.; Pijl, S. J.; Jan-Zanberg, T. S. (2004) «Discrepances in judging social inclusion an buylling of puppils with behaviour problems». *European Journal of Special Needs Education*, 19, p. 317-330.
- Muijs, D., et al. (2004) «Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas - A Review of Research Evidence». *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (2), p. 149-175.
- Mullis, I. V. S., et al. (2007) *PIRLS 2006 International Report. IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries*. Chesnut Hill, Boston College.

- Murray, C.; Greenberg, M. T. (2006) «Examining the Importance of Social Relationships and Social Contexts in the Lives of Children With High-Incidence Disabilities». *The Journal of Special Education*, 36 (4), p. 220-233.
- OCDE (2006) Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe español. Disponible a: <http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/internacional/pisainforme2006.pdf> [accés: 23.09.2009].
- (2007) Science Competencies for Tomorrow's World. Results from PISA 2006. Disponible a: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/30/17/39703267.pdf> [accés: 22.05.2008].
- Power, S.; Clark, A. (2000) «The right to know: parents, school reports and parent's evenings». *Research Papers in Education*, 15 (1), p. 25-48.
- Puigdemívol, I. (1995) *Estratègies d'Integració*. Barcelona, FPCH-Rosa Sensat.
- Rogers, C. (1987) *Psicología social de la enseñanza*. Madrid, Visor.
- Rosenthal, R.; Jacobson, L. (1968) *Pygmalion in the classroom: teacher expectations and the pupil's intellectual development*. New York, Holt, Rineheart & Winston.
- Rudduck, J., et al. (2000) «Schools learning from other schools: co-operation in a climate of competition». *Research Papers in Education*, 15(3), p. 259-274.
- Searle, J. (2001) *Mente, lenguaje y sociedad*. Madrid, Alianza.
- Stainback, S.; Stainback, W. [ed.] (1999) *Aulas inclusivas*. Madrid, Narcea.
- Takala, M. (2007) «The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland». *British Journal of Special Education*, 34 (1), p. 50-57.
- Terwell, J. (2005) «Curriculum differentiation: multiple perspectives and developments in education». *Journal of Curriculum Studies*, 37 (6), p. 653-670.
- Thousand, J. S.; Villa, R. A.; Newin, A. I. (2006) «The Many Faces of Collaborative Planning and Teaching». *Theory into Practice*, 45 (3), p. 239-248.
- Tomlinson, S. (2005) *Education in a post-welfare society*. Berkshire (UK), Open University Press.
- Vygotski, L. S. (1978) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.
- Wallace, T., et al. (2002) «An echobehavioral examination of high school classrooms that include students with disabilities». *Exceptional Children*, 68, p. 345-359.
- Westergard, E.; Galloway, D. (2004) «Parental Desillusionment with School: prevalence and relationship with demographic variables, and phase, size and location of school». *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48 (2), p. 189-204.
- Zimmer, R. (2003) «A New Twist in the Educational Tracking Debate». *Economics of Education Review*, 22(3), p. 307.

## *Inclusión y segregación en la escuela: prácticas inclusivas y excluyentes con alumnado vulnerable*

**Resumen:** El presente artículo aborda el análisis de los componentes inclusivos de los centros educativos que se plantean una educación de calidad para todo el alumnado, poniendo especial atención en el alumnado de grupos socialmente vulnerables. Se basa en los datos cualitativos de una parte del proyecto integrado INCLUD-ED, que estudió 20 casos de centros educativos de éxito en diferentes países de la Unión Europea. Todos los centros atendían alumnado de bajo nivel socioeconómico y habían demostrado tener más éxito escolar que el conjunto de centros situados en contextos similares. El artículo revisa otras investigaciones afines y expone los resultados agrupados en 4 tópicos: la agrupación del alumnado; las expectativas; el apoyo; y la participación de las familias y la comunidad. Las conclusiones se someten a discusión.

**Palabras clave:** Inclusión social y educativa; minorías culturales; discapacidad; éxito escolar; agrupación del alumnado; expectativas; apoyo; participación comunitaria.

## *Inclusion et ségrégation à l'école : pratiques inclusives et exclusives avec les élèves vulnérables*

**Résumé :** Le présent article aborde l'analyse des composantes inclusives des centres éducatifs qui envisagent une éducation de qualité pour l'ensemble des élèves, en portant une attention toute spéciale aux élèves de groupes socialement vulnérables. Il est basé sur les données qualitatives d'une partie du projet intégré *INCLUD-ED*, qui a étudié vingt cas de centres éducatifs ayant réussi dans différents pays de l'Union européenne. Tous ces centres avaient des élèves de faible niveau socioéconomique et ils ont démontré avoir davantage de succès scolaires que l'ensemble des centres situés dans des contextes similaires. L'article révisé les autres recherches de ce domaine et expose les résultats en les regroupant en quatre thèmes : le regroupement des élèves ; les attentes ; le soutien ; et la participation des familles et de la communauté.

**Mots-clés :** inclusion sociale et éducative, minorités culturelles, handicap, succès scolaire, regroupement des élèves, attentes, soutien, participation de la communauté

## *Inclusion and segregation in schools: inclusive and exclusive practices with vulnerable students*

**Abstract:** This paper analyses inclusive elements of educational centres that seek quality education for all students, with particular attention to students from socially vulnerable groups. It is based on qualitative data from part of the INCLUD-ED integrated project, which studied 20 cases of successful educational centres in different countries of the European Union. All of the centres teach students of a low socioeconomic level and have had better academic results than all the other centres situated in similar contexts. The article reviews other related studies and presents the results under four headings: student grouping, expectations, support, family and community participation.

**Key words:** Social and educational inclusion, cultural minorities, disability, school success, grouping students, expectations, support, community participation